



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

ESTUDIOS DE POSTGRADO

HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Programa de Doctorado en Educación

**LA ACTIVIDAD EVALUADORA DEL PROFESOR:
UN MODELO EXPLICATIVO**

Tesis Doctoral Presentada al Programa de Doctorado en Educación
de la Universidad Católica Andrés Bello en Cumplimiento
Parcial de los Requisitos para optar al Grado de Doctora en Educación

AUTOR:

María Graciela Fernández Silano

C.I.: 6.826.769

TUTORA

Dra. Luisa Teresa Angelucci

C.I.: 6.293.922

Caracas, mayo 2023



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
 Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 20332
 Telf.: (0212) 407-61-21/ 44-76/ 42-82 Fax:

Estudios de Postgrado

ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TESIS DOCTORAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Nosotros, Doctores LUISA ANGELUCCI BASTIDAS (tutor), GILBERTO GRAFFE y FIDIAS ARIAS ODON, designados por el Consejo de los Estudios de Postgrado a los dos días del mes de mayo del año dos mil veintitrés, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado de la Tesis Doctoral " LA ACTIVIDAD EVALUADORA DEL PROFESOR, UN MODELO EXPLICATIVO. ", presentado por la Lic. Fernández Silano, María Graciela del Es, C.I. N°. 6826769, para optar al título de Doctora en Educación.

Declaramos que:

Hemos leído el ejemplar de la Tesis Doctoral que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección General de los Estudios de Postgrado.

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, a los veintiseis días del mes de julio del año dos mil veintitrés, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello, donde la Lic. Fernández Silano, María Graciela del Es, expuso y defendió el contenido de la tesis en referencia.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la

APROBADO

Hemos acordado calificar la presentación y defensa de la Tesis Doctoral con diecinueve (19) puntos.

(Observaciones o declaratoria de recomendación) Dada la relevancia del estudio para mejorar los procesos evaluativos del docente de la UCAB y la posibilidad de aplicaciones prácticas y replicaciones en otras universidades.

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los veintiseis días del mes de julio del año dos mil veintitrés.

Luisa Angelucci Bastidas
 C.I. 6293922

Gilberto Graffe
 C.I. 3717814

Fidas Arias Odon
 C.I. 6525025

LA ACTIVIDAD EVALUADORA DEL PROFESOR, UN MODELO EXPLICATIVO

AUTORA: María Graciela Fernández Silano

TUTORA: Luisa Teresa Angelucci Bastidas

Año: 2023

I. RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito principal evaluar cómo el sexo, la experiencia laboral, la rama del conocimiento y la concepción de la evaluación influyen en la actividad evaluadora por medio de un modelo de ruta, que permite la verificación de las relaciones entre las variables planteadas, en profesores de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello, en su sede de Caracas. Se trató de llenar una muestra de 267 profesores de una población aproximada de 761 profesores, en función de los totales de cada escuela, a los que se les administró el instrumento compuesto por el cuestionario autoinforme de la actividad evaluadora ActEval (Autoinforme) (Quesada et al., 2013) y la escala sobre la concepción de la evaluación (*Teachers' Conceptions of Assessment Abridged*) (TCoA-III A- por sus siglas en inglés), (Brown, 2006), también se les aplicó un cuestionario de datos laborales y sociodemográficos. El tipo de investigación fue no experimental. Se realizó un análisis de ruta para el tratamiento de los datos. Los resultados indicaron que las variables que explican la actividad evaluadora en sus distintas dimensiones fueron la concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento, el sexo, la rama del conocimiento, la experiencia laboral y la edad. Indican que a mayor concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento tiende a llevar a cabo una mayor planificación y diseño de la evaluación, seguimiento de los estudiantes, participación de los estudiantes y, seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación. Así mismo, las mujeres son las que tienden a tener un mayor uso de la planificación y diseño de la evaluación, seguimiento de los estudiantes y participación de los estudiantes que los hombres. Por otro lado, los profesores de las carreras clasificadas como blandas tienden a tener un mayor uso de la planificación y diseño de la evaluación y seguimiento de los estudiantes. Además, a mayor edad los profesores tienden a realizar mayor uso del seguimiento de los estudiantes y participación de los estudiantes. Por otra parte, a menor cantidad de años de docencia en la UCAB mayor es el uso del seguimiento de los estudiantes. Entre los aportes de esta investigación se encuentran a nivel teórico, que se tiene una caracterización de la actividad evaluadora del profesor de la UCAB, lo que va a permitir establecer lineamientos y mecanismos para abordar las oportunidades de mejora del desempeño docente con respecto a las variables estudiadas y sus correlaciones. Mientras que a nivel práctico se puede planificar, diseñar o reforzar las actividades formativas en lo que respecta a la actividad evaluadora enfocándose en las necesidades que se evidenciaron.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Actividad evaluadora y Concepción de la evaluación.

AVAL DE TUTOR

Quien suscribe, Dr. Luisa Teresa Angelucci Bastidas, titular de cédula de identidad No. 6.293.922, en mi carácter de tutor de la tesis titulada “La Actividad Evaluadora del profesor, un modelo explicativo”, realizada por la doctorando María Graciela Fernández Silano, con cédula de identidad número 6.826.769, para optar al título de Doctor en Educación, hago constar que esta Tesis Doctoral, reúne los requisitos exigidos por la Universidad Católica Andrés Bello y avalo para que sea sometida a la evaluación por parte del jurado examinador, que el consejo del Postgrado designe y que posteriormente se haga su presentación pública y oral, como requisito final de Grado. En Caracas, a los 02 días de mayo de 2023.

Atentamente,

Dra. Luisa Teresa Angelucci Bastidas

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. RESUMEN.....	ii
II. INTRODUCCIÓN.....	1
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
IV. MARCO TEÓRICO.....	10
<i>La Evaluación.....</i>	10
<i>Actividad evaluadora</i>	28
FACTORES QUE AFECTAN A LA ACTIVIDAD EVALUADORA	49
<i>Concepción de la evaluación.....</i>	71
V. MÉTODO.....	92
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	92
<i>Hipótesis General.....</i>	92
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	93
DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	95
<i>Población y Muestra.....</i>	101
<i>Instrumentos de recolección de datos</i>	104
PROCEDIMIENTO	106
<i>Consideraciones éticas</i>	107
VI. RESULTADOS.....	109
<i>Análisis descriptivo</i>	109
<i>Análisis de ruta.....</i>	125
<i>Actividad evaluadora: dimensión planificación y diseño de la evaluación.....</i>	126
<i>Actividad evaluadora: dimensión seguimiento de los estudiantes</i>	127
<i>Actividad evaluadora: dimensión participación de los estudiantes</i>	129
<i>Actividad evaluadora: dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación</i>	130
<i>Concepción de la evaluación: dimensión mejoramiento.....</i>	131
<i>Concepción de la evaluación: dimensión irrelevancia</i>	132
<i>Concepción de la evaluación: dimensión calidad.....</i>	133

<i>Concepción de la evaluación: dimensión ejecución</i>	134
VII. <i>DISCUSIÓN.....</i>	136
<i>Comportamiento de las variables</i>	136
<i>Actividad evaluadora</i>	136
<i>Concepción de la evaluación</i>	142
<i>Módulo de ruta</i>	150
VIII. <i>CONCLUSIONES</i>	158
IX. <i>LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....</i>	161
X. <i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	163
XI. <i>ANEXOS.....</i>	194
Anexo A. <i>Autoinforme sobre la Actividad Evaluadora (ActEval).....</i>	194
Anexo B. <i>Cuestionario abreviado sobre la Concepción de la Evaluación.....</i>	198
Anexo C. <i>Instrumento de la Concepción de la Evaluación y de la Actividad Evaluadora</i>	200
Anexo D. <i>Tabla de frecuencia y porcentajes de profesores en función del sexo</i>	203
Anexo E. <i>Tabla de media, desviación, mínimo y máximo de profesores por edad, años de docencia a nivel universitario y años de docencia en la UCAB.....</i>	203
Anexo F. <i>Tabla de frecuencia y porcentaje de profesores por Facultad.....</i>	204
Anexo G. <i>Tabla de frecuencia de profesores por Escuela.....</i>	204
Anexo H. <i>Tabla de frecuencia y porcentaje de profesores por tiempo de dedicación en la UCAB.....</i>	205
Anexo I. <i>Tabla de frecuencia y porcentaje de profesores por rama de conocimiento dura y blanda.....</i>	205
Anexo J. <i>Matriz de Correlación</i>	1
Anexo K. <i>Análisis de regresión. Prueba Durbin-Watson. Estadísticas de residuos</i>	1
Anexo L. <i>Prueba de Normalidad de las variables.....</i>	9

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. <i>Clasificación de las carreras de la UCAB por Facultad y Escuela según la tipología de Biglan (1973a; 1973b)</i>	94
Tabla 2. <i>Profesores de pregrado de la UCAB por Escuela</i>	96
Tabla 3. <i>Tabla de estadísticos descriptivos de las dimensiones del instrumento</i>	98
Tabla 4. <i>Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión planificación y diseño de la evaluación para la actividad evaluadora</i>	101
Tabla 5. <i>Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión seguimiento de los estudiantes para la Actividad evaluadora.</i>	102
Tabla 6. <i>Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión participación de los estudiantes para la actividad evaluadora.</i>	103
Tabla 7. <i>Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación para la actividad evaluadora</i>	104
Tabla 8. <i>Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión Mejoramiento de la evaluación para la Concepción de la evaluación</i>	105
Tabla 9. <i>Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión Irrelevancia de la evaluación para la concepción de la evaluación</i>	106
Tabla 10. <i>Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión calidad de la evaluación para la Concepción de la evaluación</i>	106
Tabla 11. <i>Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión ejecución de la evaluación para la Concepción de la evaluación</i>	107
Tabla 12. <i>Los 6 ítems más altos y más bajos según valores TOP-BOT para la Actividad evaluadora</i>	110
Tabla 13. <i>Los 6 ítems más altos y más bajos según valores TOP-BOT para la concepción de la evaluación</i>	111
Tabla 14. <i>Coeficientes de regresión la actividad evaluadora en su dimensión planificación y diseño de la evaluación</i>	113
Tabla 15. <i>Coeficientes de regresión la actividad evaluadora en su dimensión seguimiento de los estudiantes</i>	115
Tabla 16. <i>Coeficientes de regresión la actividad evaluadora en su dimensión participación de los estudiantes</i>	116
Tabla 17. <i>Coeficientes de regresión la actividad evaluadora en su dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación</i>	117
Tabla 18. <i>Coeficientes de regresión la concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento</i>	118

Tabla 19. <i>Coeficientes de regresión la concepción de la evaluación en su dimensión irrelevancia</i>	119
Tabla 20. <i>Coeficientes de regresión la concepción de la evaluación en su dimensión calidad</i>	119
Tabla 21. <i>Coeficientes de regresión la concepción de la evaluación en su dimensión ejecución</i>	120
Figura 1. <i>Diagrama de ruta propuesto</i>	88
Figura 2. <i>Caja y bigote de las medias de las dimensiones de la actividad evaluadora</i>	99
Figura 3. <i>Caja y bigote de las medias de las dimensiones de la concepción de la evaluación</i>	99

II. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es determinar cómo incide el sexo, el tiempo de experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras y la concepción de la evaluación del profesor influyen en la actividad evaluadora, y como se afectan entre sí. En el contexto actual, en las universidades se ambiciona que las funciones o actividades docentes sean de calidad e idóneas a un contexto cargado de cambios continuos, para lo que requiere un profesor que sea moldeable ante la diversidad y se ocupe en consecuencia (Bozu y Canto, 2009) de la realidad variable que atiende. Para ello es preciso indagar sobre sus funciones, las cinco más relevantes (Zabalza, 2003; Butcher et al., 2006) en la docencia universitaria son: diseño y planificación del programa (contenidos disciplinares), diseño y desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje - evaluación, comunicación y relación con los estudiantes; tutorización y evaluación.

Específicamente de las funciones nombradas, la evaluación debe estar compuesta por los siguientes aspectos básicos: objeto de evaluación, productos / actuaciones de aprendizaje, tareas de evaluación, criterios de evaluación, medios, técnicas e instrumentos de evaluación (Rodríguez e Ibarra, 2011). Lo que, como resultado, permite desarrollar en sus estudiantes competencias transmisibles y adaptables en el aprendizaje a lo largo de sus vidas (Fallows y Steven, 2000) a través de una evaluación orientada al aprendizaje, práctica cimentada a nivel universitario (Ibarra et al., 2012).

Así mismo, un factor que afecta la actividad evaluadora son las concepciones que los profesores tienen referente a la evaluación, especialmente porque se tiene que es la posición de los profesores acerca de la intención y objetivos de la evaluación que

repercuten en las prácticas educativas, en el sentido de cómo y porqué se aplican las evaluaciones (Angelucci y Cañoto, 2017). La concepción puede conocerse desde un punto de vista funcional, como una estructura mental más general, que incluye las creencias, conceptos, significados, reglas, proposiciones, imágenes mentales, preferencias y similares, conscientes o subconscientes (gustos) del docente (Thompson, 1992), este último concepto es tomado por Brown (2008) para su modelo. Para el 2004 Brown, delimita las concepciones sobre la evaluación como las creencias, significados y comprensiones referentes a la evaluación que tienen los profesores, que suponen repercusiones sobre el desempeño del docente, sobre los alumnos y sobre el proceso de evaluación en sí.

Todo esto con el propósito general de determinar cómo incide el sexo, el tiempo de experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras y la concepción de la evaluación del profesor influyen en la actividad evaluadora, y como se afectan entre sí.

En este sentido, para poder modificar, integrar y constatar estrategias, establecer lineamientos, gestiones e indicadores a ser incluidos en el desarrollo de la profesión docente es necesario que se partan del análisis y reflexión de ese conocimiento antes mencionado. Todo en aras de: mejorar la acción docente en cuanto a su actividad evaluadora, para procurar aprendizajes auténticos que logren que los estudiantes alcancen las competencias que componen el currículo que ofrece la universidad. Además de generar todo este conocimiento se debe divulgar, ya que ello conecta a la labor del profesor universitario con la sociedad del conocimiento y la información.

En paralelo proporcionar a las autoridades universitarias, conocimiento útil para guiar la mediación de cómo se implementan las reformas educativas y sus renovaciones,

en específico para orientar la formación y el desempeño docente en las actuaciones que tienen que ver con la evaluación, entendiendo que esta arista es una oportunidad de brindar un mejor servicio a su cliente principal, el estudiante. Puesto que la opinión de los profesores sobre la intención y propósitos de la evaluación influyen en las prácticas educativas: en primer término, en el sentido del cómo, estructura de la actividad evaluadora y la técnica a emplear, lo que permite ver la consonancia que hay con los propósitos formativos; y, en segundo término, en el sentido del por qué se realizan estas evaluaciones lo que permite saber cuál es la utilidad que le dan y cuáles son sus principales enfoques. Todo esto pone en evidencia cómo enseñan y qué aprenden o logran aprender los estudiantes (Pajares, 1992; Thompson, 1992).

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La reflexión sobre el desarrollo del docente universitario, que comprende la formación y la práctica o aplicación, es emplazar permanentemente a los profesionales que participan en el campo de la educación. En particular las organizaciones educativas acompañadas por sus docentes, pues en ellos recae en gran parte la responsabilidad que impacta en la sociedad con una gestión educativa de calidad, definiendo la línea que sigue la pedagogía, la didáctica, el currículo, el ejercicio de la profesión docente, políticas formativas entre otros aspectos que son los que van a certificar el tipo de institución que son.

Dentro de la didáctica, la evaluación en particular es una parte central, recientemente están surgiendo publicaciones y estudios relacionados con ella dentro del ámbito universitario, asociados con su dificultad y su apego a implementaciones tradicionales (Tejada y Ruiz, 2016). Como tal, la acción de evaluar se puede afrontar de diversas maneras, una de ellas conservadora donde trasluce la cuota de poder del profesor, o en una postura progresista donde el poder se distribuye entre el profesor y el estudiante (Villardón, 2006). Independiente de la postura, los profesores ven la evaluación como una de las actividades más caras y pesadas de la función del docente (Quesada et al., 2013), además representa el componente que más afecta la formación (Biggs, 2006) y el que recibe el mayor impacto sobre los estudiantes (Zabalza, 2009). De esta manera, la evaluación en la didáctica no se ve como un elemento aislado en el proceso de

enseñanza vigente, como se veía convencionalmente, por el contrario, la evaluación se encuentra en cada paso del proceso didáctico facilitando el aprendizaje (Biggs, 1996; Brown y Glasner, 2003; 2007).

Por otro lado concretamente, se tiene que la concepción de la evaluación la opinión de los profesores en cuanto a la intención y fines de la evaluación afectan la acción docente, en relación al cómo y por qué se aplican las evaluaciones (Angelucci y Cañoto, 2017). Thompson (1992) precisa a la concepción como una estructura mental general, asociada a creencias, opiniones, significados, preferencias, conceptos, imágenes mentales, gustos, proposiciones y reglas. Tomando en cuenta todo lo anterior, la presente investigación pretende determinar cómo incide el sexo, el tiempo de experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras y la concepción de la evaluación del profesor influyen en la actividad evaluadora, y como se afectan entre sí.

Se han realizado estudios de manera aislada y no de forma conjunta tal como se planteó anteriormente, a continuación se mencionarán los estudios que encontraron evidencias significativas en cada una de las variables a contemplar en el estudio: donde incide el sexo en: la evaluación de la enseñanza de los estudiantes tomando en cuenta las notas del curso, opinión, efectividad, concepciones de evaluación y actitudes hacia la enseñanza-evaluación del docente resultados académicos del estudiante sobre los profesores (Finkelstein, 1984; Feldman, 1993; Goodwin y Stevens, 1993; Angelucci y Cañoto, 2017 y Quiroz y Franco, 2019). Por otra parte, se mencionan los estudios donde incide la experiencia laboral sobre las concepciones de evaluación, percepción de la actividad evaluadora y la evaluación de los profesores, su conocimiento práctico-personal respecto a la evaluación de los estudiantes y de su propia evaluación (Feldman, 1983;

Marsh, 1991; Moivaziri, 2015; Quesada et al., 2017 y Angelucci y Cañoto, 2017). En cuanto a los estudios donde inciden las ramas del conocimiento en la percepción de la actividad evaluadora, concepciones de evaluación, efectividad, evaluación de los profesores, revisión de la evaluación académica y actitudes hacia la enseñanza (Feldman, 1978; Neumann y Neumann, 1983; Hearn, 1985; Cashin, 1990 y Angelucci y Cañoto, 2017). Además, en cuanto a la concepción de la evaluación y su incidencia, se estudió en profesores (Brown et al., 2009, Brown, 2012; Brown y Remesal, 2012; Angelucci y Cañoto, 2017; Yetkin, 2018; Ateş y Büyükkarci, 2019; Devtiana et al., 2021; Lin et al., 2021 y Qadi, 2021). De la misma manera se revisó en los distintos niveles educativos y en docentes de las distintas ramas del conocimiento y disciplinas (Thompson, 1992; Brown et al., 2011).

Todas estas investigaciones plantean, unas la influencia del sexo, otras la concepción de la evaluación por otra parte las ramas del conocimiento, pero no todas se han llevado de forma conjunta, en esos contextos, como ya se comentó anteriormente. Por lo tanto, se optaron por estas variables ya que se encontraron evidencias significativas acerca del tema de forma independiente, por lo que es relevante que se aplique este estudio que agrupa las variables en Venezuela. Lo que permite tener una visión actualizada, en la que se identifican las áreas o dimensiones potenciales de desarrollo, de forma más concreta se alinean esas actividades con las concepciones, competencias, manejos y pertinencia, con respecto a los requerimientos del rol evaluador y las funciones del docente universitario, cuyo currículo está bajo un enfoque por competencias, incluyendo la proyección de esas habilidades y cualidades a futuro.

En paralelo proporciona a las autoridades universitarias, conocimiento útil para guiar la mediación de cómo se implementan las reformas educativas y sus renovaciones, que por consiguiente dan una base a la formación y el desempeño docente en las actuaciones que tienen que ver con la evaluación, entendiendo que esta arista es una oportunidad de brindar un mejor servicio a su cliente principal, el estudiante. En este sentido, se justifica preguntarse ¿Cómo el sexo, el tiempo de experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras, y la concepción de evaluación influyen sobre la actividad evaluadora del profesor, y como se relacionan entre si estas variables?

Estas variables que se quieren analizar se encuentran inmersas o vinculadas con los antecedentes de estudios que buscan justificar lo que aquí se va a estudiar. Entre ellos están aquellos que buscaron ahondar en la relación entre los resultados académico de los estudiantes y la formación docente de su profesorado y, el sexo y experiencia profesional, en cuyos resultados se puede apreciar que los docentes varones tienden a tener más estudiantes con promedios altos, siendo el promedio de 17,15 (Quiroz y Franco, 2019).

Cómo también se encontraron estudios y revisiones que tomaron las evaluaciones de los estudiantes acerca de los métodos de enseñanza de los profesores en función del género, indica que, aun cuando la correlación entre la efectividad y el género es muy pequeña en términos prácticos, favorece a las profesoras (Feldman, 1983). Además, Basow y Silberg (1987) en su investigación buscó determinar los efectos del sexo y la disciplina (ingeniería y ciencias sociales) del curso del profesor en las evaluaciones de la docencia de las universidades, en los resultados se encontró que los hombres en estas

especialidades (ingeniería) también pueden tener actitudes más tradicionales en las mujeres.

Feldman (1993) lleva a cabo el análisis de estudios realizados en el aula de clase, centrado en las opiniones de los estudiantes sobre los profesores de ambos sexos, por una parte, y por la otra a la evaluación de la enseñanza universitaria y los correlatos de la instrucción efectiva señalan que la evaluación global de la efectividad del profesor indica que, aun cuando la correlación entre la efectividad y el sexo es muy pequeña ($r=.02$) en términos prácticos, favorece a las profesoras. Si se consideran las dimensiones de la efectividad docente relacionadas con la evaluación, las profesoras reciben calificaciones ligeramente más altas en sensibilidad y preocupación con el nivel de grupo y su progreso, en relación con los profesores ($r= .12$).

Por otro lado, En cuanto los estudios que justifican el uso de la variable experiencia laboral, se encuentra, Marsh (1991) realizó una investigación donde examinó los cambios en las calificaciones de un gran número de maestros que han sido evaluados continuamente durante un período de 13 años con el mismo instrumento multidimensional de Evaluación de la calidad educativa de los estudiantes (SEEQ, por sus siglas en inglés), y la calificación general del curso, los resultados dieron que los tamaños de estas relaciones son muy pequeños y no difieren sustancialmente en las dos muestras. Lo que quiere decir que estos resultados son consistentes para los maestros que tenían poca, moderada o sustancial experiencia docente al comienzo del estudio.

Tomando en cuenta lo ya expuesto se busca verificar las relaciones entre las variables planteadas, en profesores de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello. Los cuales, para determinar las características de su desempeño, relacionadas con este

estudio se emplea el Reglamento sobre evaluación del personal docente y de investigación donde se establecen los criterios y procedimientos para evaluarlos. Dicho proceso está destinado a generar información sobre las actividades de docencia investigación, extensión y gestión académica.

De los cuales de especial interés para esta tesis se tomarán en cuenta las actividades de docencia y gestión académica, entendiendo por docencia como la práctica y el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje-evaluación, llevado a cabo por los profesores para producir cambios cualitativos y cuantitativos en los niveles de conocimiento, habilidades, destrezas y competencias a través de métodos de formación.

Mientras que las actividades de gestión académica están relacionadas con la planificación, la supervisión y evaluación de las actividades y recursos implementados para alcanzar los propósitos fundamentales de la universidad.

La gestión del proceso de evaluación le corresponde a la Dirección de Recursos Humanos tomando en cuenta las políticas y criterios aprobados por el Rector tomando en cuenta y características del profesor como: tipo de contrato y perfil específico según los procesos en que se vincula (docencia, investigación y extensión). Dicho proceso se realiza periódicamente, atendiendo a las variables y dimensiones a evaluar, tomando en cuenta los instrumentos aprobados por la institución para tal fin. En el proceso de evaluación de la docencia participan los estudiantes, el director o jefe de la unidad académica, y el propio profesor a través de la autoevaluación.

Por lo anteriormente expuesto el objetivo general de esta tesis es determinar cómo incide el sexo, el tiempo de experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y

duras y la concepción de la evaluación del profesor influyen en la actividad evaluadora, y como se afectan entre sí. A través de los siguientes objetivos específicos, describir la actividad evaluadora del profesor, describir la concepción de la evaluación del profesor, determinar la relación entre el sexo, el tiempo de la experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras, la concepción de la evaluación y la actividad evaluadora, Por último, analizar la influencia que tiene el sexo, el tiempo de la experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras, y la concepción de la evaluación sobre la actividad evaluadora, y como se influyen entre si esas variables.

IV. MARCO TEÓRICO

LA EVALUACIÓN

La evaluación forma parte de las tareas que a diario llevan a cabo los docentes y los alumnos (Álvarez y Maldonado, 2015), comprende muchos aspectos integrados en una serie de acciones repartidas entre ambos actores. Estas acciones al paso del tiempo dentro del mundo educativo, varían según las necesidades del contexto socio-cultural y el desarrollo científico tecnológico.

Los orígenes de la evaluación están asociados directamente con el examen, quien toma su lugar (Hernández et al., 2015). El examen fue empleado 2375 años antes de nuestra era, hasta principios del siglo XX aproximadamente (Barriga, 1993). El auge más alto lo alcanza el testing en la década entre 1920 y 1930, momentos en donde el test estandarizado tiene mayor auge dentro del ámbito educativo (Alcaraz, 2015).

Más adelante surge la evaluación educativa (1958-1972), como aquella que sistematiza la evaluación dentro de la educación, basada en el enunciado de objetivos curriculares precisos y en la verificación de su obtención. Por otro lado, Cronbach (1963) y Scriven (1967) asumen posturas contrarias, e influyentes con una evaluación orientada al sujeto, y la vinculan con la toma de decisiones (Monzón, 2015). Por otra parte, Scriven (1967) aporta términos como: evaluación formativa y evaluación sumativa, evaluación intrínseca y evaluación extrínseca.

A finales de los sesenta y principio de los setenta, se crearon nuevos modelos de evaluación muy disímiles de los métodos anteriores, se basaban en la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Todo este auge, sirvió de base para que se organizaran dos grandes grupos que reunían los métodos en: los cuantitativos y los cualitativos (Guba y Lincoln, 1989). Además, Parlett y Hamilton (1972) declaran que la evaluación debe ser de la totalidad del proceso, también se hace énfasis desde lo social cognitivo, en una evaluación que se ubica en los fundamentos del desarrollo humano con una mirada integral en base a la construcción y elaboración de sus procesos (Pérez et al., 2015).

Interactuando con el enfoque anterior surge hasta la actualidad el enfoque socioformativo, sustentado en la formación integral con una orientación multidimensional (ser, saber, hacer y conocer) de las competencias (Tobón, 2013). En esta formación, la evaluación es vista de manera metacognitiva, que permite al estudiante percibir sus niveles de desempeño y acumular evidencias para dar cuenta del desarrollo progresivo del estudiante (Monzón, 2015).

Tras ver el desarrollo de la evaluación hasta hoy día, se vive un escenario de cambios de paradigmas educativos, generado por la globalización que ha instado a nuevas exigencias, que guían a renovar y reestructurar las prácticas pedagógicas y evaluativas (Escudero, 2003). No obstante, se han planteado renovaciones en muchos aspectos, por lo menos en: las titulaciones diseñadas de forma que den respuesta a las necesidades vigentes, los procesos formativos concretamente el aprendizaje y sus resultados en términos de competencia.

Luego de abordar los orígenes y desarrollo de la evaluación, se van a presentar varias definiciones de evaluación. Para empezar, Casanova (1998a) aporta una definición de evaluación pertinente para lo práctico, la enuncia como un proceso sistemático y minucioso de obtención de datos incorporados al proceso educativo desde su comienzo: del que se dispone de información continua y significativa para conocer la situación, establecer juicios de valor y tomar decisiones acordes para avanzar en la actividad formativa mejorando gradualmente. A lo que se puede agregar, que en ese proceso sistemático se ubican un conjunto de actividades que se establecen para analizar e interpretar esa información continua, en base a la comparación con unos criterios definidos con antelación (Álvarez y Villardón, 2006). Cuyas características más significativas son que: ha de ser global, integradora e individualizada, al mismo tiempo ser un mecanismo de acción pedagógica para que pueda regular todo el proceso educativo (Castillo y Cabrerizo, 2010).

En la educación superior la evaluación del aprendizaje involucra históricamente, hacer juicios sobre los alcances sumativos de los alumnos con el objeto de seleccionar y certificar, así mismo opera como una variable clave que aporta información acerca de la

calidad de la institución universitaria (Bloxham y Boyd, 2007). Esta condición implica un serio reduccionismo en la conceptualización práctica del resultado de la educación, el mejoramiento de esto requiere una auténtica empresa académica en el análisis de los objetivos deseables en las carreras, programas y disciplinas universitarias y un real esfuerzo creador en la formulación de los planes con sus actividades de evaluación y su aplicación (De la Orden, 1985).

Sin embargo, con la idea de hacer concordar los objetivos del curso con la evaluación Biggs (1996) plantea la definición de alineación constructiva. Es un método de diseño de formación de ideología que destaca la centralidad de los productos planeados. Tanto la enseñanza como la evaluación deben ser congruentes y ejercer un apoyo recíproco, además dentro de esta enseñanza y su desarrollo es pertinente guiar una evaluación innovadora donde se implique a los estudiantes, procurando espacios donde se comparta el propósito y aplicación de los nuevos sistemas y aproximaciones (Brown y Glasner, 2003).

La evaluación hace hincapié no sólo en la evaluación del aprendizaje, sino también, de forma particular en la evaluación para el aprendizaje (Birenbaum et al., 2006) pues es efecto y a la vez es causa de los aprendizajes. Constituye una oportunidad de aprendizaje, que promueve competencias en el estudiantado, a su vez implica el manejo de diversos instrumentos y el involucramiento de diversos agentes. La evaluación ha de estar integrada en el diseño formativo, de forma congruente con todos los elementos que lo constituyen. Además, es una herramienta que permite al estudiante estar consciente de su nivel de competencia, de la manera en que se deben resolver las tareas, identificar sus

puntos fuertes para reforzar y, débiles para rectificar hasta responder acertadamente a situaciones de aprendizaje en lo sucesivo (Cano García, 2008).

Así pues, se puede tratar la evaluación orientada al aprendizaje como un constructo teórico, que hace énfasis en considerar la evaluación como un proceso entrelazado con el aprendizaje desde el que se saca información provechosa para el estudiante, como también, promueve el desarrollo de competencias (Ibarra et al., 2012) Además todo esto facilita un aprendizaje más autónomo en función de las oportunidades de mejora de cada uno de los individuos que aprenden y forjan su conocimiento de manera progresiva (Sánchez y Poveda, 2015).

Por último, y a modo de síntesis, queremos concluir que la evaluación orientada al aprendizaje en educación superior, además de lo comentado, retoma su sentido formativo y permanente (Jordán et al., 2017).

Por lo menos Zabalza y Lodeiro (2019) definen la evaluación como un proceso complejo que posee sus reglas y condiciones, además implica expresar un juicio de valor sobre algo, fundamentándose en datos fidedignos y sistemáticos. Todas estas reglas y condiciones que se encuentran en el proceso de evaluación, son las que dan cabida a una tipología de evaluación de utilidad metodológica, que permite ubicar en este ámbito y exponer la variedad de alternativas con las que se puede desarrollar la evaluación, esta tipología agrupa los términos según su funcionalidad, temporalización y por sus agentes (Casanova, 1997, 1998b). De ésta, a efectos de esta investigación se abordan sólo según su funcionalidad y por sus agentes.

La tipología que agrupa los términos según su funcionalidad para comenzar, hacen referencia a los cometidos, tareas o funciones que se otorgan o se pueden otorgar a la evaluación. En efecto, es relativamente sencillo hacer distinciones sutiles entre unas funciones y otras, de acuerdo con la finalidad primordial que se pretenda obtener y, efectuar clasificaciones amplias (Casanova, 1998b). Para el caso de este estudio se toman las siguientes; evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa. Entre otras, se señalan aquellas que emergen de estas funciones principales de la evaluación en específico la evaluación formativa, como son la evaluación continua y evaluación auténtica (Scriven, 1967).

La evaluación inicial, tiene como propósito precisar el grado de habilidades, destrezas o conocimientos que tienen los alumnos de forma grupal o individual, acerca de ciertos aprendizajes antes de dar inicio a un programa, informa sobre el nivel de los estudiantes y cuánto saben o que dificultades tienen al respecto de lo que se va a enseñar (Farré y Gol, 1982; Monedero, 1998; Paredes, 2017). Todo lo recogido permite el diagnóstico y conocimiento de cada estudiante en cuanto a: grado de los prerrequisitos de aprendizaje; modelos espontáneos de razonamiento, desempeño e ideas alternativas; actitudes y hábitos logrados que sean vinculados con el aprendizaje e interpretación que hacen de la tarea propuesta (Rodríguez, 2014; Rosales, 2014).

En este proceso se implican muchos aspectos del diagnóstico como son: información sobre la trayectoria, contexto, datos personales de los estudiantes, nivel socioeconómico entre otras cosas; todo con la idea de tener una comprensión plena del grupo que se está atendiendo para prever cualquier contingencia. En pocas palabras,

tener a la mano la instrumentaria para dar el andamiaje necesario desde la evaluación al proceso de enseñanza, aprendizaje.

A continuación, desde la tipología según su funcionalidad se trata el término evaluación formativa. Introducido por Scriven (1967) en un artículo sobre la evaluación de los medios de enseñanza, concibiéndolo como los procedimientos que facilitan adecuaciones sucesivas en el desarrollo y prueba de métodos y programas de formación, con el propósito de determinar los tratamientos pedagógicos que le posibilitará progresar (Scriven, 1981). Entre otras cosas el término evaluación formativa es implementado (Bloom et al., 1971) en los métodos usados por los docentes, con la idea de adecuar sus estrategias didácticas en consonancia con los avances y dificultades de aprendizaje vistos en los estudiantes.

Por lo demás, la evaluación formativa se encarga de las funciones de: valorar, apoyar e informar al estudiante sobre las conductas de avance o logros alcanzados, y llevarlos a comprender el cómo lo obtuvieron; determinar deficiencias en el desarrollo de la actividad de aprendizaje relacionándolas con las evidencias recabadas e interpretadas por los profesores; inducirlos a contar con los pares (William, 2009; Alfaro, 2013; Fernández, 2017); y dar resolución a problemas propios de la futura práctica profesional (Escobar Londoño, 2007). Con el convencimiento de que aprendizaje y evaluación son inseparables, que esta dupla favorece un proceso de formación que mejora el aprendizaje del alumno (Nicol, 2009). Para ello se requiere una evaluación que sea un proceso continuo y acumulativo, no una actividad aislada, en ocasiones tratada como algo separado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia, fechas o

momentos de evaluación formal complementada psicológicamente de un clima de tensión (Aparicio, 2009).

Por todo lo anterior con la evaluación formativa, el docente de forma substantiva, accede a una triangulación donde se dispone de información del aprendizaje y progreso del estudiantado desde varias perspectivas (profesorado, aprendices y compañeros) (Canabal y Castro, 2012), para ajustar el desarrollo de sus saberes, adaptar las actividades de aprendizaje en concordancia a sus necesidades y posibilidades (López, 2009; Condemarín y Medina, 2010; Brown y Pickford, 2013), donde se debe tomar en consideración aspectos tales como responsabilidad, valores, ética, moral e integración (Mendivil, 2012).

Si se hace revisión de los estudios sobre, qué es lo que hace formativa a la evaluación, se verifican que hay correspondencia en indicar (Margalef, 2014) que es el feedback o retroalimentación, el juicio crítico, la participación activa y el diálogo relacionado con lo aprendido (Gibbs y Simpson, 2004; Lin y Lai, 2013); todo esto evidencia la importancia que le da la orientación de los estudiantes (Hortigüela et al., 2015), desde una inclusión y acompañamiento del profesorado dentro del proceso.

Ahora bien, luego de precisar los aspectos de interés de la evaluación formativa, se pasa a la evaluación continua donde se encuentra que las dos se pueden ejecutar de forma paralela, pues ambas se centran en el proceso integral de aprendizaje del estudiante, amparado por una retroalimentación que invita a subsanar cualquier tema con su desempeño. La evaluación continua es esa valoración que se hace de la asimilación del conocimiento y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, a lo largo de una formación o curso, en el que se debe plantear con cierta frecuencia actividades, de

carácter evaluable, que procuren la comprensión y desarrollo de las competencias a lograr (Delgado y Oliver, 2006).

Adicionalmente la evaluación continua puede hacer referencia a la evaluación que se lleva en clase a diario de forma habitual, generalmente con una finalidad formativa, recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje de cada estudiante (Hamodi et al., 2015); por el contrario uno de sus propósitos es colaborar con la confirmación de lo planificado (Simmons, 1994), o para introducir cambios en concordancia con los avances en cuanto a logros de aprendizaje de los estudiantes y si estos satisfacen los criterios de desempeño esperados.

Por otra parte, en un estudio empírico basado en la aplicación de encuestas y entrevistas a profesores y estudiantes, se llega a la conclusión que la evaluación continua tiene la posibilidad de facilitar el apoyo y la motivación para el aprendizaje, sin embargo, para esto el profesor debe dar una apropiada retroalimentación, sobre las pruebas que se vayan aplicando (Hernández, 2012). Todo esto implica para el profesor un trabajo arduo, sin embargo, la ganancia de este esfuerzo se encuentra en el aprendizaje, ya que los estudiantes disponen en la misma actividad de evaluación, información puntual, observaciones y no la información que pueda aportar una simple nota.

Del mismo modo la evaluación continua antes descrita, surge de la evaluación auténtica cuyas bases teóricas son derivadas de la evaluación formativa (Condemarín y Medina, 2000), en los ochenta (Darling et al., 1995) plantea que las mayores porciones de los estudiantes podían aprender una gran parte de los contenidos planteados por la institución, en la medida en que ella tome en cuenta sus ritmos y modalidades específicas

de aprendizaje (Perrenoud, 1998). Esta evaluación debe suceder en un entorno de clase dónde el componente principal sea el aprendizaje (Gibbs, 1999).

La evaluación auténtica como expresión, suele emplearse para describir una amplia variedad de enfoques, entre ellos la evaluación no formal o alternativa (*alternative assessment*), la evaluación del proceso de realización (*performance assessment*) y la evaluación basada en problemas (*problem-based assessment*). Las implicaciones de esta evaluación según Baartman et al. (2007) le dan una especial importancia a la contextualización de la evaluación, estas se centran en: tareas de evaluación semejantes al ejercicio de la profesión, a las condiciones de ejecución, al contexto social laboral, criterios de valoración semejantes a los empleados por los expertos para revisar una tarea. Además, implica valorar de forma precisa el proceso de toma de decisión en un problema complejo, donde tengan que implicarse coordinadamente conocimientos y competencias.

El enfoque de la evaluación auténtica se fundamenta en principios, que actúan como criterios pertinentes a ser implementados, son: vela por mejorar la calidad de los aprendizajes, es componente integral de la enseñanza, evalúa competencias dentro de entornos significativos, arranca de eventos problemáticos, parte de las fortalezas de los estudiantes, configura un proceso colaborativo y multidimensional, distingue entre evaluar y calificar, y utiliza el error como posibilidad de aprendizaje (Condemarín y Medina, 2000). Como también es pertinente mencionar las cuatro dimensiones para determinar la autenticidad de la actividad o tarea de evaluación, estas son: el realismo de la tarea, relevancia académica personal o profesional, acercamiento a las prácticas corrientes

dentro de la institución y el nivel en que facilita la socialización dentro de una comunidad de práctica en específico (Monereo, 2009).

La evaluación auténtica en la educación superior se plantea, por esa necesidad de diversificar, afianzar, revisar, optimizar o abrir espacios a otras estrategias de evaluación, hace que los docentes innoven en sus prácticas pedagógicas para contribuir con los procesos de aprendizaje autónomo, por medio del incremento de estas evaluaciones (Morales, 2006; Bloxham y Boyd, 2007; Díaz et al., 2014). Se trata de una evaluación dónde los estudiantes tienen que poner en evidencia la misma fusión de conocimientos (conceptuales, procedimentales) y competencias (habilidades, actitudes) que se declaran en la asignatura, alineadas con situaciones realistas con las que se van a topar más adelante en su vida diaria como profesionales, en los trabajos o en la investigación (Gulikers et al., 2005; Padilla y Gil, 2008; Díaz et al., 2012; Brown, 2015); esto se evidencia en la capacidad estratégica necesaria en el estudiante para autorregular y ajustar la conducta o cambios inesperados (Monereo, 2009).

Para cerrar la tipología que agrupa los términos según su funcionalidad y, atender la naturaleza de las tipologías que por su temporalización son previas a esta (Casanova, 1997), se tratará la otra función principal según Scriven (1967) como es la sumativa. Esta evaluación, provee y valora información al término de un lapso o periodo de tiempo pautado, para elaborar directrices planificadas por la institución educativa, como la promoción, recuperación y refuerzo. Por otra parte, también se considera la evaluación final como aquella que se aplica a los estudiantes al terminar un curso o programa de enseñanza, o aquella evaluación que, al final de un lapso de aprendizaje, integra y recopila a todas las demás (Monedero, 1998).

Así mismo la evaluación sumativa, hace posible la valoración de procesos o productos que se consideran finalizados, con actividades tangibles y valorables, al poder evaluar el producto realizado en el curso, la prueba final o una mezcla de ambos, completado el proceso se puede determinar niveles de rendimiento, si el resultado es acertado o no, si es un éxito o un fracaso y si es conveniente o válido (Casanova, 1998; Moreno, 2016). Las exigencias de la evaluación sumativa repercute sobremanera en dónde los estudiantes destinan su esfuerzo y, qué conocimientos y habilidades reciben mayor interés para ellos (Nicol, 2009), siendo ella la que tiene mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Boud, 2007).

Además, el foco de su función está en definir cuánto ha progresado o aprendido el estudiante. Es decir, es la verificación o comprobación en relación con la propuesta original (de competencias, criterios y saberes), de esta valoración depende la toma de decisiones relacionadas con la vida estudiantil, aprobación, promoción o no de una clase, de una materia, de un módulo para pasar al siguiente, entre otras cosas (Escobar, 2007). A su vez, es por esto que en ella hay un mayor predominio de la función social que la didáctica, dado que las decisiones a las que se llegan se vinculan con las calificaciones y las certificaciones.

Para cerrar esta tipología hay que detenerse en el término retroalimentación antes mencionado, como componente fundamental que está incluido dentro del proceso de evaluación (García, 2015), gracias a ella la evaluación adquiere un gran sentido al momento que devuelve la información sobre la enseñanza y el aprendizaje (Alkin, 1969; García, 2015). En este contexto, la retroalimentación responde de la misma manera a las

funciones formativa y sumativa de la evaluación, aun cuando el nivel de información proporcionado en ambos tipos es distinto (Scriven, 1967).

La retroalimentación es la información que se le aporta al aprendiz para que reformule su pensamiento o conducta para mejorar su aprendizaje, lo que favorece al docente al tener datos sobre los estudiantes con los que adecua su enseñanza, y a los estudiantes que se les faculta a mejorar tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje (Shute, 2008). Cuando la retroalimentación es adecuada parte de los siguientes principios (Nicol y Macfarlane, 2006; JISC, 2010): conducir hacia un buen desempeño a partir de objetivos, criterios, estándares esperados; apoyar el desarrollo de la autoevaluación en el aprendizaje; dotar al estudiante de información relevante sobre su aprendizaje; promocionar la plática entre iguales y entre docentes estudiantes acerca del tema de aprendizaje; impulsar la motivación en positivo y la autoestima; facilitar ocasiones para acabar la ruptura entre el rendimiento que se tiene y el deseado; aportar información útil para reformular las metodologías de enseñanza.

Además, la retroalimentación es el espacio apropiado para la mejora de los alumnos de manera individual, toda vez que, da soporte a su progreso dentro de la formación, al funcionar de forma inmediata en vez de aguardar hasta que la actividad haya sido evaluada y regresada al alumno (Brown, 2015). Análogamente, pero dándole cabida al estudiante, la retroalimentación se concibe como una práctica dialógica en la que, los docentes y estudiantes analizan los productos de las evaluaciones en contraste con los criterios pautados y se adoptan acuerdos de actuaciones que se pueden promover para mejorar en busca de las metas de aprendizaje (Blanco y Blanco, 2017).

La realización continua de retroalimentación y concientización sobre la práctica de lo aprendido son unas posibilidades que benefician, como también originan vínculos próximos entre estudiantes y profesores, pues cuanto mayor sea el vínculo, mayor será el aprendizaje en ambos lados (Canabal y Margalef, 2017).

Más adelante, sobre el fundamento de estas contribuciones y con el fortalecimiento del término retroalimentación, se va a introducir la proalimentación, entendida como un proceso destinado a aportar información al estudiante sobre la calidad de su desempeño, con el propósito de que pueda mejorarlo, rectificar y disminuir la desigualdad entre el desempeño inicial y el deseado idealmente (Quesada et al., 2013). En la misma línea, se destaca como un aspecto relevante en la evaluación orientada al aprendizaje la “proalimentación” o “retroalimentación prospectiva” el rol del docente como guía al implicarse en las tareas que realiza el estudiante, como también ante la ejecución de tareas venideras bien sea en el marco de lo académico o profesional (Carless et al., 2006; Ibarra et al., 2012).

En la proalimentación, la intervención que proporciona el tutor debe tener repercusiones tanto para las tareas que el estudiante está realizando, como para aquellas que hace en distintos momentos y ámbitos de su vida, conveniente para el futuro, inmediato y mediato, de tal forma que permita una mejora de lo ejecutado y/o aprendido (Carless et al., 2006). En pocas palabras, su propósito es conducir a los estudiantes a emplear la retroalimentación de una actividad en las tareas sucesivas, en consecuencia (Rae y Cochrane, 2008). Adicionalmente se trata de que cada individuo se pregunte dónde voy, cómo estoy y hacia dónde ir para que el feedback se transforme en feedforward (Cano, 2016).

Con este tipo de actividad el estudiante desarrolla la competencia evaluativa y otras competencias dentro de su profesión, como también implica una mayor implementación de lo cognitivo que una simple recepción, así como un rol más activo en el momento del aprendizaje (Noche et al., 2011).

Dentro del aula de clases la proalimentación, propicias estrategias que permiten la interacción docente con el estudiantado, para proalimentar el proceso durante su desempeño; si esto se hace sostenible en el tiempo, se está marcando un sendero seguro hacia la autorregulación del estudiante (Rodríguez et al., 2013).

A continuación, luego de manejada la tipología que agrupa los términos de evaluación según su funcionalidad, se pasará a la terminología que los agrupa por sus agentes. Este tipo de evaluación hace referencia al sujeto evaluador, a este respecto el sujeto podría ser el alumno, o docente, o los dos de forma conjunta, sobre su propia actividad o desempeño, o la de sus iguales (Casanova, 1998b). En la actualidad, cada vez más se gesta desde la sociedad del conocimiento la inclusión activa del estudiante en el proceso de evaluación, esto lo hace posible los diferentes tipos de evaluación y la variedad de definiciones que se le dan a estas formas de evaluación (Tobón et al., 2018).

Por otro lado, la implementación de la evaluación por sus agentes también es parte de los fundamentos del modelo por competencia orientado por el Marco Común Europeo de Competencias Claves del Espacio Europeo de Educación Superior, que supone un énfasis en los procesos formativos donde los estudiantes se instruyen en procesos metacognitivos necesarios para la vida profesional y académica, sin ignorar el rol del profesor como evaluador custodio de estos procesos, fomentando prácticas o estrategias como la autoevaluación (*self assessment*), la coevaluación (*peer assessment*)

y la evaluación entre iguales (Ríos y Herrera, 2017; Biggs, 2005). Cada uno de ellos colabora con el logro del aprendizaje, así como más trabajo y autodirección del aprendizaje del propio estudiante (Ibarra et al., 2012), elementos fundamentales del aprendizaje autorregulado (Schunk y Zimmerman, 1998; Nicol y Macfarlane, 2006). Todo esto lo ratifica la definición de *assessment*, que hace referencia a sentarse al lado, con el propósito de ofrecer ayuda, dejando a un lado la acepción de supervisión y control, siendo esta última la práctica más común en la docencia (Boud, 1995).

La mejora dentro de la evaluación al usar las estrategias antes nombradas, permite (Sadler, 1989) que los estudiantes estén al tanto de cuál es el estándar o la meta que están procurando alcanzar, es decir deben entender de qué manera su desempeño imperante se coteja con esas metas u objetivos. Además, se puede agregar que al valorar a través de un único agente las competencias profesionales no permite registrar la complejidad del desempeño del estudiante, es decir se hace necesario involucrar al estudiante en los procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en concordancia con las formas de registro que se decidan seleccionar para ello (Tejada y Ruiz, 2016).

Luego de vistas las oportunidades que brinda la tipología de evaluación por sus agentes, se abordará el término autoevaluación, definido como la actividad que supone incluir a los estudiantes en el presentar juicios respecto a su propio aprendizaje (Dochy et al., 1999). Esfuerzo que colabora con el estudiante: en el desarrollo de la capacidad crítica, la autonomía, el compromiso en su proceso educativo, promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño y, lo motiva para el aprendizaje lo que incrementa su responsabilidad en relación con su propio aprendizaje (Fernández, 2010).

Además, dicho estudiante, puede llevar a cabo una descripción y análisis de lo que ha aprendido, lo que contribuye al desarrollo de habilidades personales como la metacognición (Canabal y Castro, 2012).

Todo lo anterior involucra que deben estar definidos los criterios y estándares de ejecución de las asignaciones que planifique el profesorado, para que los estudiantes tengan un referente de donde partir (Padilla y Gil, 2008). Para la definición de estos criterios e indicadores se presume la cooperación de los alumnos (Gil y Padilla, 2009), lo que implica que a los estudiantes se les incorpora activamente en un proceso educativo bajo una concepción formativa y democrática, donde todos los individuos involucrados obtendrán estrategias de desarrollo personal y profesional que podrán emplear en todo momento (Villardón, 2006; Cabrera, 2008).

Para cerrar, en un estudio donde se revisan todos los elementos técnicos e instrumentales que participan en los procesos de autoevaluación y su vínculo con el aprendizaje, se ponen en evidencia con información empírica la fiabilidad y validez de estas estrategias (Boud, 1995).

En adelante, se tratará otro de los términos que agrupa la tipología por sus agentes, como es la coevaluación, donde el sujeto evaluador va a recaer tanto en el docente como en el alumno (Casanova, 1998b). La coevaluación, se define como el proceso de evaluación a través del cual profesores y estudiantes llevan a cabo un análisis y valoración de manera colaborativa, conjunta y consensuada acerca de las actuaciones y/o producciones de los estudiantes (Rodríguez et al., 2013), como también sobre los procesos de aprendizaje - enseñanza que se dan (Fernández, 2010); en pocas palabras la responsabilidad es compartida (Gómez y Quesada, 2017).

La coevaluación fue descrita por Falchikov (1986), como aquella que permite a los estudiantes pensar a profundidad, aumentar sus expectativas de aprendizaje, haciendo que este resulte mejor y mayor. Por sí solo, es un ejercicio que implica para el estudiante: una oportunidad de saber evaluar, así como una oportunidad para el aumento de su capacidad de evaluar de forma responsable (Gil y Padilla, 2009). Además, abiertamente como una conjunción de autoevaluación, evaluación del profesorado y una evaluación compartida o negociada por el otro (docente) (Kurt, 2014; Gómez y Quesada, 2017).

Seguidamente otro término que pertenece a la tipología de evaluación por sus agentes, es la evaluación por pares, donde la coevaluación antes descrita representa un camino andado para llegar a esta modalidad (Gil y Padilla, 2009). La evaluación entre iguales o pares se caracteriza por un tipo de práctica en la que los alumnos valoran la cantidad, la calidad, el logro y el acierto de los resultados de aprendizaje de sus iguales (Topping, 1998; Dochy et al., 1999), lo que hace posible motivar e implicar a los estudiantes a la hora de hacer su trabajo, comprometidamente en un buen ambiente (Hanrahan y Isaacs, 2001; Ibarra y Rodríguez, 2003). Además, aprenden de forma colaborativa a emitir juicios (Ibarra et al., 2012) y observaciones sobre el trabajo de los pares (Brew, 2003). En pocas palabras es un evaluador que se siente en condiciones similares que el evaluado (Escobar, 2007).

El proceso de evaluación entre iguales, al ponerlo en práctica como función formativa, busca favorecer el autorreflexión y la mejora sobre los procesos de aprendizaje de cada uno (López, 2017). Otra función formativa se encuentra en la retroalimentación aportada por los compañeros que es de mayor cuantía y más rápida que la proporcionada por el profesor (Topping, 2009; Canabal y Castro, 2012). Además, se les da la potestad a

los alumnos para que efectúen una evaluación objetiva que puede suponer desde la simple asignación de calificaciones hasta la emisión de juicios y comentarios que proporcionan una retroalimentación cualitativa y asistencia al sujeto (Gil y Padilla, 2009), sustentada en los lineamientos (criterios e indicadores) (Falchikov, 2001) establecidos por el profesor, con su correspondiente asesoría y retroalimentación (Cabrales, 2008; Tobón et al., 2010). Entre otras cosas, le ofrece al profesor poder valorar el método que ha aplicado el estudiante en el recorrido de su aprendizaje (Villardón, 2006).

Para cerrar este apartado hay que destacar que todo lo anterior es necesario para presentar con claridad las posibilidades que ofrece la evaluación desde diferentes perspectivas requeridas por este estudio, que desglosadas en la práctica en sus distintas partes se ve su implicación dentro de la actividad evaluadora. Por lo que es importante a continuación presentar la manera en que cada una de ellas se muestra en la actividad evaluadora, variable principal de este estudio.

ACTIVIDAD EVALUADORA

La evaluación se maneja en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, de aquí que su disposición no es exclusiva de los resultados alcanzados por el estudiante, habida cuenta de que las variables que estructuran el proceso de formación son: la organización de actividades que propicia el profesor, los contenidos planteados para aprender los estudiantes y la exposición a experiencias de aprendizaje; son esenciales en toda acción formativa para analizarla y comprenderla a corte cabal. Por esto para este estudio se presentan distintas visiones o abordajes que se hacen de la actividad evaluadora, siendo esta una de las variables de estudio.

Para empezar uno de los procesos bases de interés a entender es el de diseño de las actividades curriculares basado en el alineamiento constructivo (Biggs, 1996), que tiene como principio clave como ya se dijo, que un buen sistema de enseñanza es ese que alcanza alinear la metodología de enseñanza y la evaluación con las actividades de aprendizaje, de forma que todos estos elementos estén en concordancia con el apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

Este proceso de diseño está constituido por estas tres etapas (Biggs, 1999): determinar expresamente los resultados de aprendizaje con estrategias pertinentes para el desarrollo del proceso (Zúñiga et al., 2014); diseñar pertinentemente las tareas de evaluación que comprobarán abiertamente si se ha realizado cada uno de los resultados de aprendizaje; y diseñar opciones de aprendizaje pertinentes para que los estudiantes puedan ejecutar con éxito las tareas de evaluación. Lo anterior ratifica que, un buen diseño de evaluación adquiere importancia, cuando está alineado constructivamente, para asegurar que lo que emana de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea su imagen al momento de ser evaluado (Biggs y Tang, 2007).

La evaluación del aprendizaje para poderse materializar en una asignatura o materia, requiere de la organización de un plan que asegure la inserción de la evaluación en el programa y la consistencia de la evaluación con los objetivos, competencias, métodos y contenidos. Para ello se plantean las fases para efectuar la evaluación (Álvarez y Villardón, 2006), estas son: determinar qué se va a evaluar y para qué, delimitar la información requerida, elegir cuándo y cómo disponer de los datos necesarios, diseñar o escoger instrumentos para recabar la información, obtener la información, analizar los

datos, plantear juicios, tomar decisiones, organizar y comunicar los resultados de la evaluación, evaluación del proceso y de los resultados obtenidos.

Por su parte Rodríguez e Ibarra (2011) consideran que un procedimiento de evaluación a nivel universitario debe estar compuesto de los siguientes aspectos básicos: objeto de evaluación, productos/actuaciones de aprendizaje, tareas de evaluación, criterios de evaluación, medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Además, consideran se deben dar dos elementos transversales a este procedimiento, participación del estudiante en la evaluación y la proalimentación que debe estar implícita en el proceso.

Tejada y Ruiz (2016) por su lado plantea una estrategia para instrumentalizar y reconsiderar el proceso evaluativo, la estrategia contiene los siguientes dispositivos: 1) Determinación de las competencias y resultados de aprendizaje de los alumnos; 2) Detección de situaciones de aprendizaje (profesionales) importantes, a su vez del esquema para la evaluación de la competencia profesional; 3) Fijación de los criterios de mérito; 4) Recolección de las evidencias idóneas de competencia; 5) Establecimiento de los niveles de logro de las competencias y preparación de escalas.

Partiendo de las tareas que se desarrollan en la docencia universitaria Quesada et al. (2013) identifica cuatro funciones importantes dentro de la actividad evaluadora del profesor universitario que son tomadas como base para este estudio, estas son: planificar la evaluación (planificación y diseño de la evaluación), realizar un seguimiento al aprendizaje de los estudiantes (seguimiento de los estudiantes), favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación (participación de los estudiantes), y revisar, mejorar e

innovar en evaluación (seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación). A continuación, una descripción de cada una de las funciones.

Para empezar la función de planificación y diseño de la evaluación, hoy día en las universidades se promueve dar a conocer con antelación todos los aspectos que conforman la planificación, como son aplicar normativas, crear criterios y aprovechar los recursos para garantizar la mejora (García et al., 2020). Por otra parte, la evaluación es una característica central de la enseñanza y su planificación, ya que sitúan el cómo aprenden y qué logran los estudiantes (Boud and Associates, 2010). En efecto, se considera que se debe comenzar por la evaluación, cuáles son los resultados de aprendizaje, que se quiere lograr en los estudiantes y cómo se van a evaluar, cuando se trata de la actividad de planificación (Quesada et al., 2013). A decir verdad, la congruencia y alineación de la metodología de evaluación y la enseñanza-aprendizaje, debe ser obligatoria (Butcher et al., 2006).

El diseño de un procedimiento de evaluación debería configurarse en base a estos componentes esenciales (Ibarra y Rodríguez, 2010): objeto de evaluación, productos / actuaciones de aprendizaje, tareas de evaluación, criterios de evaluación y, medios, técnicas e instrumentos de evaluación; dicho procedimiento va a permitir encauzar y conducir la materialización de la evaluación.

Por su parte la función, realizar un seguimiento de los estudiantes, el monitoreo de los logros de aprendizaje de los estudiantes se logra a través de procedimientos tales como: la evaluación formativa o continua, la retroalimentación y proalimentación. En cuanto a la evaluación formativa o continua en el aprendizaje en específico, existe un sinnúmero de autores que afirman que contribuyen a la operatividad del proceso de

enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo a mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Pérez et al., 2009; Pérez et al., 2017; Pascual et al., 2019).

De la misma manera, en una reinterpretación de una investigación sobre evaluación formativa y retroalimentación, dentro de un modelo de aprendizaje autorregulado se identificaron unos principios (Nicol y Macfarlane, 2006) que facilitan una buena evaluación y retroalimentación, que con su aplicación estimularía a los estudiantes a la regulación de su propio aprendizaje. Estos principios son: precisar qué es un buen desempeño (objetivos, criterios, estándares); propiciar la reflexión y la autoevaluación en el aprendizaje; proveer a los estudiantes de retroalimentación de alta calidad que le sirva de apoyo para autorregularse y autocorregirse; promover el diálogo, la interacción sobre el aprendizaje entre iguales y entre profesores y alumnos.

En lo que respecta a la proalimentación, al igual que la retroalimentación dentro del proceso de aprendizaje juega un papel de alta relevancia, esto se hace patente en el alto número de investigaciones que existen (Boud y Molloy, 2015). En resumidas cuentas, proalimentación o retroalimentación prospectiva implica proveer la información útil para mejorar su ejecución futura o en el momento, tanto en el ámbito académico como en el profesional (Carless et al., 2006; Ibarra et al., 2012; Ibarra y Rodríguez, 2016).

Por otro lado, la función de participación de los estudiantes en la evaluación, es decir, la evaluación vista como parte de la vida misma. De esta noción parte Boud (2000), y a lo largo del tiempo incorpora el término evaluación sostenible (Boud y Falchikov, 2007; Boud, 2007, 2010) como aquella donde el estudiante satisface sus propias necesidades de aprendizaje tanto en el presente como en el futuro, convirtiéndose en un aprendiz eficaz a lo largo de su vida, preparándose para evaluar tareas que le va a tocar enfrentar.

Esta evaluación, establece sus bases sobre la evaluación formativa que integra el valioso paso entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, lo que permite en el estudiante desarrollar: una actitud crítica ante los criterios , indicadores, fuentes de datos (Traverso et al., 2016) y la capacidad de hacer un juicio informado (jueces de su propio aprendizaje); lo que requiere de la autoevaluación, evaluación por pares, estrategias colaborativas y el desarrollo de la autorregulación (Boud y Soler, 2016).

De forma reciente en la Educación Superior se han producido cantidad de estudios y literatura que respaldan e impulsan la utilización de estrategias de evaluación compartidas, las que contribuyen con el estudiante a desarrollar su autonomía, el empoderamiento, la autorregulación del aprendizaje (reflexión crítica de su propio desempeño), y promueve la responsabilidad de llevar a la práctica juicios de valor justos y precisos (Quesada et al., 2013). Las estrategias compartidas que se proponen, son aquellas en donde los estudiantes participen en el proceso de evaluación recurriendo a modalidades como la autoevaluación, la coevaluación o la evaluación entre iguales (Ibarra et al., 2012; Smith et al., 2013; Hounsell y Zou, 2017; Dawson y Henderson, 2017; Ibarra y Rodríguez, 2020; Ibarra et al., 2020).

Con el fin de que esto pueda tener lugar, es imprescindible identificar y formar a los estudiantes en esa capacidad de evaluar emitir un juicio tanto de su propio aprendizaje o desempeño, como del aprendizaje y desempeño de los demás (Boud y Falchikov, 2007). En sí, se refiere a plantear estrategias participativas de evaluación exitosa, donde se implique al estudiante, se propicie el diálogo y se forme al estudiante para ello (Quesada et al., 2013). Esta formación particularmente debe centrarse en tener experiencia, comprensión, identificación y valorar a partir de criterios de evaluación

(Ljungman y Silén, 2008; Brown, 2015). Existen evidencias de que este es uno de los elementos fundamentales para fomentar la participación del estudiantado, la veracidad de los resultados (calificación) y una visión favorable por parte de ellos en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje (Boud y Soler, 2016; López y Sicilia, 2017; Ibarra et al., 2020).

Por lo tanto, se ha demostrado que poner en práctica metodologías participativas de evaluación empleando de forma conjunta la autoevaluación, coevaluación y la evaluación entre pares, incide de forma positiva en la gestión de la clase, potenciando el aprendizaje a través de acuerdos, alianzas, compromisos y negociación (Quesada et al., 2017; Barrientos et al., 2019).

La última función es revisar, mejorar e innovar en evaluación, de la misma manera es una función requerida para llevar a cabo el monitoreo, potenciación y adecuación de la evaluación que se planifica y se ejecuta en el aula de clase (Quesada et al., 2013). Confirmando lo anterior, entre los resultados de un estudio con el fin de orientar la mejora de la calidad de la actividad docente se encontró entre las competencias del profesor universitario: la adecuación de las estrategias de evaluación en concordancia con el modelo pedagógico, a cada contexto y situación educativa, para favorecer y mejorar el aprendizaje; además de aplicar variantes y procesos de cambio en el diseño, desarrollo y valoración del proceso de evaluación como parte de la gestión formativa (Torra et al., 2012). Debido a esto, se hace sustantivo el seguimiento, análisis y reflexión crítica y permanente de la información que se obtiene de los procesos de evaluación, con la idea de introducir cambios potenciales para su mejora (Quesada et al., 2013).

Asimismo, la innovación, se toma como parte de ese perfil que es menester del profesor universitario, que como competencia introduce nuevos conocimientos y actualiza sus procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para su mejora continua (Alfaro y Alvarado, 2018; Antezana, 2019; Imbernón, 2020) y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (Lopera et al., 2021).

Luego de descritas estas cuatro funciones dentro de la actividad evaluadora del profesor universitario, es importante señalar que dichas funciones o actuaciones dentro de esta propuesta de Quesada et al. (2013), ellos proponen que sean valoradas por los docentes universitarios a partir de los criterios: importancia (grado de interés que tiene la actuación concreta en el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos), competencia (grado en el que se consideran preparados con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación) y utilización (grado en el que se acostumbra a ejecutar o realizar la actuación en el desempeño como docente). De estos criterios para este estudio, se tomará el criterio utilización, ya que es el aspecto más directamente relacionado con la conducta.

Para comprender mejor el fenómeno de la evaluación y del cómo esa evaluación se maneja como actividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, deben estudiarse los factores que la afectan como: los sociodemográficos más los identificativos personales edad, sexo, entre otros; los profesionales como desarrollo docente, experiencia laboral, rama del conocimiento o disciplina donde se desempeña el docente entre otros; por último los que tienen que ver con los propósitos de la evaluación como son las creencias, intenciones, concepciones y apreciaciones. En esta última se prestará especial atención a las concepciones y significados que los profesores le asignen a esas políticas

relacionadas con los estándares y procedimientos de evaluación, lo que permitiría ahondar más en el fenómeno de la evaluación en toda su dimensión. Para cerrar este apartado a continuación se presentan los estudios que le dan sustento a esta investigación en cuanto a la variable actividad evaluadora.

El objetivo del estudio realizado por Reyes et al. (2020) por un lado es examinar la percepción del cuerpo docente de la facultad, en torno a la importancia, competencia y utilización de la evaluación y, por otro lado, el constatar si sus prácticas de evaluación se encontraban orientadas al aprendizaje. Para realizar dicho estudio, fue implementada una metodología mixta, es decir, se aplicaron estrategias cuantitativas, referentes a encuestas y otras cualitativas, como lo fueron el análisis documental y los grupos de discusión. Ahora bien, la población de estudio fue el profesorado de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de la Gran Canaria, de las asignaturas de formación básica y obligatoria de los grados de Educación Social, Primaria e Infantil, así como también ciertos estudiantes del último curso de los grados.

Para la recolección de información fueron aplicados los cuestionarios a 52 de los 116 profesores que impartían docencia en dichas áreas de la facultad, siendo este el cuestionario ActEval, el cual es un autoinforme que posibilita la obtención de información con respecto a las actividades evaluativas del profesorado universitario (Quesada et al., 2013). Presentando el mismo una adecuada validez aparente y de contenido (Quesada et al., 2013), validez empírica (Biencinto et al., 2013) y una consistencia interna (alfa de Cronbach) superior a 0,93 en cada dimensión. Después de estos análisis se lograron hallar tanto las medias como las desviaciones típicas de las dimensiones “Diseño y planificación”, “Seguimiento del alumnado” y “Participación del alumnado” del

cuestionario, calculando estos tomando en cuenta los criterios de importancia, competencia y utilización, tanto por dimensión como por ítem. Ahora bien, con relación a las percepciones del profesorado, se encontró que perciben con importancia la evaluación y se considera tanto competente como pertinente el ponerla en práctica a pesar de que no la usan con frecuencia.

Por otro lado, los resultados arrojaron que sus prácticas evaluativas no iban orientadas hacia el aprendizaje. Por lo que el análisis defiende la necesidad del estudio tanto de las actitudes como las prácticas evaluativas del profesorado, para poder diseñar planes de formación docente. Además en los resultados referidos al criterio utilización se encontró lo siguiente: en la dimensión planificación y diseño de la evaluación donde sus componentes más altos son dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación, analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación y diseñar sistemas y procedimientos de evaluación, mientras que los más bajos son utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación y construir instrumentos de evaluación.

En relación con la dimensión seguimiento de los estudiantes, los aspectos más altos son realizar evaluación final y continua, lo contrario las respuestas más bajas están en realizar evaluación inicial y utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas. Por su parte la dimensión participación de los estudiantes, los componentes con puntajes más altos son dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación y el acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación, asimismo los puntajes más altos son en los componentes favorecer la participación de los

estudiantes mediante la coevaluación y acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.

Por otro lado, se encuentra el estudio realizado por Martínez et al. (2021) cuyo objetivo principal es el análisis descriptivo de las prácticas evaluativas de los docentes de infantil, primaria y secundaria de institutos comprensivos (*istituti comprensivi*) en la región de Toscana en Italia. En relación a la metodología, se tomaron en cuenta tres aspectos fundamentales, siendo estos el nivel de importancia, las competencias percibidas y el uso de las prácticas evaluativas, para así efectuar un estudio de encuesta a través del cuestionario ActEval (es el mismo cuestionario que se aplicó en el estudio anterior) sobre las prácticas evaluativas docentes, el cual fue aplicado a 149 docentes de 4 institutos comprensivos de la región.

El resultado más importante que arrojó el estudio fue que existe una buena alineación entre los tres criterios de la evaluación y, como conclusión general se enfatiza la necesidad de un mayor nivel de participación por parte del alumnado en las tres etapas y que se requiere de mayor coordinación entre los docentes y el equipo directivo. En cuanto al criterio de utilización de forma más específica en cada una de las dimensiones los resultados fueron, en la dimensión planificación y diseño de la evaluación los aspectos más hacia arriba son dar a conocer el procedimiento de calificación y considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto los más hacia abajo son utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas y adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos. En lo que respecta a la dimensión seguimiento de los estudiantes los aspectos más hacia arriba son realizar evaluación continua y evaluación final, aunque los más hacia abajo son utilizar la

evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y para favorecer el aprendizaje. Al mismo tiempo la dimensión participación del estudiante se encuentra que los puntajes más altos se encuentran en los componentes enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello, entre tanto los más bajos son favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales y mediante la coevaluación. Por último, en la dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación, los resultados más altos son analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación y actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje, en tanto los más bajos son favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación e introducir innovaciones en la actividad evaluadora.

Mientras que Hernández (2012) efectuó un estudio cuyo objetivo principal fue establecer la opinión y las percepciones tanto de estudiantes como de profesores, en siete instituciones de educación superior de la República de Irlanda. Los participantes fueron estudiantes de grado de Estudios Hispánicos y el personal docente de los departamentos/ secciones de Estudios Hispánicos de siete universidades de la República de Irlanda. El estudio se basa en los datos cuantitativos y cualitativos de las dos encuestas y en los datos cualitativos que se les aplicaron a siete académicos. De la misma manera se realizó un análisis de la documentación de los programas relacionados con todos los cursos ofrecidos por los siete departamentos. Para llevar a cabo la misma se completó una encuesta postal por parte del personal docente (41), y se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes clave de cada institución, así como también una encuesta administrada a una muestra compuesta por estudiantes (138) de grado. Los resultados indican que la evaluación continua a menudo parece fracasar como soporte a

la evaluación para el aprendizaje, de manera independiente al esfuerzo que los académicos le ponen. Gracias a este estudio comparativo se obtuvieron resultados que demuestran la necesidad de tomar en consideración formas tanto más eficientes como eficaces de usar la retroalimentación como método para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, ya que se observaron preocupaciones de ambos grupos con respecto a las prácticas de evaluación continua y como estas facilitan el aprendizaje.

Desde el estudio cualitativo de Yarros y Kaliniuk (2015) cuyo objeto de estudio se ubica, en el ámbito de la didáctica general y de la didáctica a nivel superior, cuyos objetivos en primer lugar, es identificar el conocimiento práctico-personal de los profesores respecto a la evaluación de los estudiantes y de su propia evaluación, en procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de narraciones de dos docentes expertos de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. En segundo lugar, rescatar las prácticas evaluativas universitarias, como prácticas formativas que impregnan todos y cada uno de los componentes didácticos (objetivos, contenidos, relación profesor-alumno, estrategias, etc.).

En otras palabras, explorar y caracterizar estos saberes que provoca la experiencia de los profesores, tomando en cuenta a la evaluación como el espacio substancial en el que éstos se desarrollan y efectúan sus prácticas de enseñanza priorizando el aprendizaje de los alumnos. La investigación se plantea desde el paradigma interpretativo-constructivista, su estrategia metodológica es el estudio de caso y la narrativa. Metodológicamente toma el enfoque cualitativo, pues su intención fue la comprensión de los conocimientos que construyen los profesores universitarios respecto a la evaluación, desde la práctica docente ejercida dentro de las asignaturas o cátedras. La

selección de los docentes se realizó a través de los informantes claves, quienes colaboraron a identificar aquellos profesores, considerados buenos docentes por la institución y el estudiantado, además investigan de forma continua sobre la enseñanza, el aprendizaje y evaluación, con lo que modifican y transforman sus prácticas desde la experiencia. Estos fueron titulares con 15 años de experiencia y ejercen su práctica profesional en otros espacios. En sus reflexiones finales se encuentra, que ciertos docentes están en un constante proceso de autoformación, no repetir prácticas evaluativas observadas en su formación, introducir el principio pedagógico de la evaluación a través de criterios y favoreciendo la evaluación como aprendizaje. Con el paso del tiempo se construye el conocimiento profesional docente.

Por lo que los profesores de la Facultad de medicina se caracterizan por un fuerte interés en el aprendizaje de este conocimiento, de sí mismos como de los profesores con menos experiencia permitiendo la construcción y reconstrucción del conocimiento didáctico del contenido específico de modo permanente, contiguo a la investigación en docencia como fuentes de conocimiento para la mejora de las prácticas evaluativas en sus aulas. Cerrando, con que la evaluación como reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje y en términos formativos, está para asistir al que aprende y al que enseña, beneficiarios directos de la acción pedagógica y las capacidades para transferir a situaciones reales.

Quesada et al. (2013) plantean un estudio con los siguientes objetivos: determinar las principales actuaciones que deben realizar los profesores universitarios en cuanto a la evaluación en la universidad; y crear y validar un instrumento de recogida de información que permita determinar la percepción de dichos profesores sobre su actividad evaluadora.

El diseño de investigación ha sido de encuesta mediante cuestionarios, se llevó a cabo la validación aparente y de contenido, para lo que se realizaron dos pruebas piloto y una validación por jueces. Las muestras fueron establecidas de acuerdo a los objetivos de cada fase: la primera para el estudio piloto partió de una revisión bibliográfica sobre las principales actuaciones, fue una muestra intencional formada por 30 profesores universitarios que asistían a un curso sobre evaluación de los aprendizajes en la Educación Superior, de carácter heterogénea en cuanto a campo del conocimiento y nivel académico; en la segunda fase, validación mediante jueces el autoinforme, tras la cual se procedió a un rediseño de la primera versión, fue cumplimentada por 50 profesores de 12 universidades españolas, la mayoría del área de Educación, primordialmente titulares; y en la tercera fase, estudio piloto logro del diseño final del autoinforme ActEval, la muestra estuvo formada por 46 profesores de 11 universidades españolas, elegidos en función de dos criterios, no ser educadores y profesores invitados dispuestos a participar, colaborar y cercanos al investigador que le extendió la invitación.

En cuanto a los instrumentos, su descripción; se diseñaron tres (uno para cada fase), se identificaron 33 actuaciones vinculadas con la función evaluadora de los profesores, las mismas se valoraron mediante una escala a los siguientes criterios: importancia, competencia y utilización. En todas estas fases su análisis se realizó de acuerdo a su naturaleza (cuantitativa o cualitativa), en cuanto a los datos cuantitativos se realizó un análisis descriptivo, principales medidas de tendencia central y dispersión, y se calculó el índice de Osterlind. En la validación a través de jueces se han obtenido altos niveles de valoración sobre la validez, la claridad y la relevancia de cada uno de los ítems que constituyen el autoinforme ActEval. Los resultados más resaltantes por la validación de expertos, en el criterio de relevancia los ítems más valorados son: los más clásicos,

seguimiento del aprendizaje y procesos de retroalimentación, mientras que los menos valoran son: participación de los estudiantes en la evaluación, autoevaluación y la evaluación entre iguales. De la misma manera, las pruebas piloto llevadas a cabo han permitido corroborar la comprensibilidad de los ítems y la facilidad y rapidez de su aplicación. Según los resultados, las dimensiones con resultados más altos son seguimiento de los estudiantes, mejora y adaptación de la evaluación y planificación y diseño de la evaluación, mientras que los reportes más bajos de los profesores se dieron en participación del estudiante.

La investigación que llevaron a cabo Rodríguez et al. (2014) cuyo objetivo es analizar los efectos de un programa de capacitación y orientación de evaluación electrónica orientado al aprendizaje sobre las percepciones de los profesores universitarios en cuanto a la importancia de la evaluación, su competencia en la evaluación, uso real de la evaluación, y estimar la experiencia y percepción de los profesores al implementar la evaluación electrónica orientada al aprendizaje en uno de sus cursos. Utilizaron un método de investigación mixto cuantitativo-cualitativo, que consistió en: cuestionario previo y posterior, se implementó el diseño cuasi experimental de prueba con grupos de control e intervención, y se emplearon instrumentos de entrevista y observación (recoger experiencia de 5 profesores) para la parte cualitativa. La muestra del diseño previo y posterior al examen se basó en 69 profesores. El grupo de intervención tuvo 37 profesores, mientras que el grupo control incluyó 32 profesores.

El cuestionario fue validado teóricamente (Quesada et al., 2013) y validado empíricamente (Biencinto et al. 2013). Contiene 31 ítems calificados en una escala Likert de 1 (nunca / no) a 6 (siempre / totalmente), y estos ítems se constituyen en cuatro

categorías: planificación y diseño de evaluación (Alfa = .89), monitoreo de aprendizaje de los alumnos (Alpha = .89), participación de los alumnos en el proceso de evaluación (Alpha = .93) y mejora y ajuste del proceso de evaluación (Alpha = .89). Para el análisis de datos de resultados del cuestionario ActEval, se llevaron a cabo: pruebas *t* independientes y pareadas, se calcularon los tamaños del efecto para el diseño del grupo del control previo a la prueba y las entrevistas se analizaron cualitativamente.

En cuanto a los resultados de la parte cuantitativa de la investigación, se encontraron diferencias significativas entre las medidas previas y posteriores a la prueba en los criterios de competencia y uso para las cuatro categorías siguientes: planificación y diseño de la evaluación, monitoreo del aprendizaje del estudiante, participación de los alumnos en el proceso de evaluación y mejora y cambios en el proceso de evaluación. También vale resaltar, que para ambas categorías uso y competencia se encontraron efectos grandes para las categorías planificación y diseño de la evaluación y participación del estudiante en la evaluación. Estos resultados no son inesperados pues estos aspectos fueron parte del programa de formación e introducido en las actividades de aprendizaje.

Según los resultados, las dimensiones donde se encontraron mayores efectos después de la formación fueron planificación y diseño de la evaluación y participación del estudiante. En cuanto a los aspectos que fueron significativos ya que evidenciaron un mayor cambio después de la formación fueron: en la dimensión seguimiento de los estudiantes es realizar evaluación continua; en la dimensión participación del estudiante son dar a conocer a los estudiantes los beneficios de la evaluación y favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales y la coevaluación; en la dimensión mejora y adaptación de la evaluación es analizar críticamente la información

derivada de los procesos de evaluación. Los resultados cualitativos apoyan los resultados cuantitativos, suministrando una noción de la percepción que los profesores tienen de la experiencia.

Quesada et al. (2017) plantean una investigación que tiene como objetivo principal analizar la percepción del profesorado universitario en relación a la importancia, competencia y utilización de actuaciones relativas a la planificación e innovación de la evaluación. Para alcanzar esto se plantea un estudio descriptivo de encuesta, empleando un cuestionario que fue tomado por 427 profesores (49.91% son hombres) de 18 universidades españolas de todas las áreas del conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura), de todas las áreas del conocimiento, donde la más numerosa es Ciencias Sociales y Jurídicas; además dichos profesores cuentan con más de 10 años de experiencia docente.

El instrumento empleado para recolectar la información fue ActEval Autoinforme para la actividad evaluadora del profesorado universitario (Quesada et al., 2013). El autoinforme tiene 31 ítems, distribuidos en 4 dimensiones: planificación de la evaluación, seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, participación de los estudiantes en la evaluación y mejora e innovación en la evaluación. Estos ítems o actuaciones de evaluación están estrechamente vinculados con el marco de la evaluación electrónica orientada al aprendizaje. El instrumento tiene una consistencia interna (alfa de Cronbach) superior a 0.93 en cada dimensión. Dicho cuestionario se aplicó en línea utilizando la plataforma Survey Monkey. Para el análisis de los datos recolectados fue de forma descriptiva, también se le realizó un análisis no paramétrico (Test de Kruskal-Wallis) y el

cálculo del tamaño del efecto (A de Delaney). En los resultados el profesorado en cuanto a los ítems relacionados con diseño planificación de la evaluación, consideró que eran muy importantes, mientras que en cuanto a competencia y uso recibe puntuaciones menores; a pesar de que siguen siendo relativamente elevadas. Por otra parte, los ítems relacionados con la difusión y comunicación de los aspectos vinculados al proceso de evaluación (en específico conocer los objetivos, estándares, criterios de evaluación y procedimiento de calificación), fueron los que obtuvieron mayor puntuación en los criterios de importancia, competencia y uso. En cuanto a los ítems que tienen que ver con el manejo para el uso de tecnologías o entornos virtuales, el profesorado le dio una importancia relativamente elevada, de forma contraria declaran no sentirse capacitados para adaptar la evaluación a esos contextos, así mismo en cuanto al uso los resultados son los más bajos dentro de la dimensión.

Otro de los hallazgos relacionados con el ítem construir instrumentos de evaluación como son las rúbricas o las escalas de estimación la mitad del profesorado lo consideró muy importante, en cuanto a su uso fue relativamente baja la proporción y una proporción más alta manifestó que raramente lo hace. Con respecto a los ítems relacionados con la dimensión mejora e innovación en la evaluación, en los resultados se encontró que reciben puntuaciones relativamente altas, aunque un poco inferiores con respecto a diseño y planificación de la evaluación; en referencia a esta dimensión el ítem más valorado es analiza críticamente la información derivada de los procesos de evaluación en la dimensión e introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base de su seguimiento, además en los tres criterios, es de hacer notar que hubo una pequeña proporción que nunca lleva a cabo la actuación antes mencionada, así mismo los criterios más bajos en esta dimensión son favorecer la colaboración y coordinación

entre los profesores en los procesos de evaluación actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje. En ésta misma línea los ítems: actualizar conocimientos sobre evaluación del aprendizaje es considerada como muy importante, y favorecer la colaboración y coordinación entre el profesorado en los procesos de evaluación le otorgan una gran importancia.

En cuanto a las diferencias significativas de los ítems existen diferencias significativas en función de la experiencia y rama de conocimiento. Lo que significa que, en cuanto a experiencia docente, en líneas generales el profesorado con menos años de experiencia y, por tanto, presumiblemente más joven, otorgó puntuaciones mayores en el criterio importancia. En cambio, el profesorado con mayor experiencia laboral se siente más competente y manifestó utilizar en mayor medida las actuaciones descritas en los ítems. En cuanto a la rama de conocimiento, se puede ver que existen algunas diferencias en las dimensiones diseño y planificación de la evaluación y seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación según los resultados, en ambos casos el profesorado de las ramas duras otorgó puntuaciones más elevadas que el profesorado de otras ramas.

En líneas generales el profesorado con menos años de experiencia, y, por tanto, presumiblemente más joven, otorgó puntuaciones mayores en el criterio importancia. En cambio, el profesorado con mayor experiencia laboral se siente más competente y manifestó utilizar en mayor medida las actuaciones descritas en los ítems.

Por último, resaltar que se han encontrado diferencias notables en las puntuaciones obtenidas en función de los años de experiencia del profesorado encuestado, habiendo también diferencias en determinados ítems en función de la rama de conocimiento. Ha permitido apreciar que el profesorado con menor experiencia laboral

confiere más importancia a las actuaciones de evaluación, especialmente a aquellas relacionadas con la innovación y mejora de la evaluación, por otro lado, el profesorado con mayor experiencia laboral se siente más competente.

En el estudio de Quesada et al. (2016) analiza las percepciones de los profesores sobre sus prácticas de evaluación, para lo que siguió un diseño cuantitativo; se empleó un método de investigación por encuesta. Se aplicó el cuestionario ActEval (Quesada et al., 2013) para examinar las percepciones de los profesores sobre sus prácticas de evaluación. El cuestionario se suministró en forma de encuesta en línea y recabaron 427 respuestas de 18 universidades españolas. Los encuestados procedían de diversas disciplinas que representaban cinco campos de conocimiento.

Las respuestas revelaron que los profesores le daban importancia a la supervisión del aprendizaje de los alumnos y se sentían razonablemente capaces de llevar a cabo tareas de evaluación con ese fin. Mucho menos importante era la participación de los alumnos en dichas evaluaciones; los profesores consideraban que su capacidad para llevar a cabo tareas de evaluación que fomentan la participación de los alumnos era escasa y rara vez recurrían a ellas. Adicionalmente en los resultados, se encontró que en la dimensión seguimiento de los estudiantes que los componentes más altos son realizar evaluación final y continua, mientras que los componentes más bajos son realizar evaluación inicial y utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades del aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas. En tanto que la dimensión participación de los estudiantes, sus componentes con puntajes altos son dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en proceso de evaluación y acordar o consensuar con los estudiantes que será objeto de evaluación, por el contrario, los

resultados más bajos están en los componentes favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación y en el diseño de la evaluación.

FACTORES QUE AFECTAN A LA ACTIVIDAD EVALUADORA

Los factores a tratar en esta investigación afectan los procesos de formación y desarrollo, son todas esas variables que afectan la efectividad docente (Marsh, 1984) en especial la actividad evaluadora en el contexto que imparte la formación. También están las variables identificativas vinculadas con las personales, como sexo y rama de conocimiento donde se desempeña como docente entre otros, todas ellos configuran un conjunto de variables que se traducen en incidencias o circunstancias que de forma significativa interfieren en la actividad docente y en la forma en que se perciba, como se demuestra en la serie de estudios que se presentan más adelante. Estos estudios se presentan agrupados según los factores elegidos para esta investigación como son: sexo, experiencia laboral y rama de conocimiento blanda y dura donde se desempeña la docencia. Los estudios reunidos aquí en su mayoría, además de tratar los factores que inciden tienen que ver con la evaluación del profesor en cuanto a efectividad de la enseñanza, la evaluación educativa y su calificación, temas que aluden indirectamente a la actividad de evaluación y a su concepción; también se muestran estudios que tratan directamente el tema de la investigación y los factores.

El objetivo del estudio de Margalef (2014) era el análisis de las resistencias y paradojas a las que se enfrentan los docentes universitarios para poner en práctica procesos de evaluación orientados a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Dicho estudio se fundamentó en una investigación de casos múltiples conformados por un cuerpo docente de diferentes ramas de conocimiento de la Universidad de Alcalá, los

cuales compartían un mismo compromiso activo con el área de la innovación, la receptividad por la búsqueda y la formulación y creación de estrategias alternativas de evaluación. Los resultados del estudio, sugirieron que estas resistencias y paradojas se relacionan con varios factores, siendo estos: las creencias del profesorado con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, la influencia de la cultura organizativa, la situación institucional y la incertidumbre que los procesos innovadores generan en las prácticas evaluativas. Razón por la que se concluyó que dicha incertidumbre no solo viene dada por la falta de información y entendimiento de los procesos evaluativos diferentes sino también porque el profesorado no cuenta con suficientes referentes y conocimientos sobre evaluaciones formativas para poder apoyarse.

Por otro lado, Feldman en 1993 la investigación la dedicó al análisis de estudios (metaanálisis) realizados en el aula de clase, se centró en las opiniones de los estudiantes sobre los profesores de ambos sexos, por una parte, y por la otra a la evaluación de la enseñanza universitaria y los correlatos de la instrucción efectiva. Se encontró que en la mayoría de los estudios los profesores universitarios de ambos sexos no tenían diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones globales aportadas por sus estudiantes. Sin embargo, de los 39 estudios analizados, 28 de ellos señalan que la evaluación global de la efectividad del profesor indica que, aun cuando la correlación entre la efectividad y el género es muy pequeña (promedio $r = + .02$) en términos prácticos, favorece a las profesoras. Si se consideran las dimensiones de la efectividad docente relacionadas con la evaluación, las profesoras reciben calificaciones ligeramente más altas en sensibilidad y preocupación con el nivel de grupo y su progreso, en relación con los profesores (promedio $r = + .12$).

Por su parte Goodwin y Stevens (1993), se plantean un estudio enfocado en investigar las similitudes y diferencias entre profesores y profesoras en sus actitudes hacia la enseñanza, especialmente hacia la "buena" enseñanza, además la naturaleza y alcance de cualquier relación entre el género de los encuestados, las percepciones sobre la "buena" enseñanza y de los resultados apropiados de una "buena" enseñanza.

De forma secundaria, se investigó el alcance de las diferencias según la cultura, el rango y la disciplina. En cuanto al cuestionario fue enviado a 762 miembros de la facultad, seleccionados por el procedimiento de muestreo sistemático estratificado, de los que se recibieron completos y utilizables el de 250 profesores, la tasa de retorno fue de 34,4 por ciento. Para estimar la confiabilidad de la consistencia interna del cuestionario, se calculó a través del alfa de Cronbach para cada conjunto (tres en total) de ítems, las estimaciones de fiabilidad fueron 0,82, 0,56 y 0,75 respectivamente (los ítems en el segundo conjunto cubrieron una gama más diversa de temas que los ítems en cualquiera de los otros dos conjuntos, lo que probablemente sea la razón del coeficiente de confiabilidad más bajo). Para el procesamiento de los datos se realizaron a través de un análisis de varianza multivariadas (MANOVA) en cada uno de los tres conjuntos de ítems, como también se realizaron algunos análisis de tablas de contingencia, la estadística de interés fue Chi-cuadrado.

Con lo que se encontró que hubo relaciones estadísticamente significativas entre el género, el rango y la disciplina. Para la comparación de género por rango ($X^2 = 13.72$, $df = 2$, $p = 0.001$), las diferencias significativas que surgieron para los elementos de enseñanza "buenos" mostraron que las mujeres encuestadas tendían a estar más de acuerdo que los hombres sobre la medida en que los maestros "buenos" están

preocupados por las habilidades de pensamiento de orden superior de los estudiantes($p = 0.01$), están preocupados por su autoestima($p = 0.02$), por fomentar la interacción de los estudiantes a través de actividades de grupos pequeños($p = 0.04$), buscan una variedad de niveles de aprendizaje a través de exámenes y debates($p = 0.01$), y usan una variedad de ayudas visuales($p = 0.05$).

También se encontró que las profesoras parecen dar mayor valor que los profesores masculinos a la búsqueda de ayuda "externa" de sus pares y otros ($p=0.02$) ($p=0.01$). Además, los hallazgos sugieren que las profesoras pueden otorgar mayor valor o importancia, o estar más interesadas en mejorar la autoestima de los estudiantes y en alentar la interacción y participación de los estudiantes en la clase ($p=0.02$). Por otra parte, los profesores parecen dar mayor valor a las evaluaciones de los estudiantes que las profesoras ($p=0.01$).

El objetivo de Angelucci y Cañoto (2017) en su investigación fue conocer las concepciones que los profesores de la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), en sus sedes de Caracas y Guayana, tienen sobre las intenciones y objetivos de la evaluación, utilizando el cuestionario abreviado sobre la concepción de la evaluación (*Teachers' Conceptions of Assessment Abridged* (TCoA-IIIa) por sus siglas en inglés), desarrollado por Brown (2006) que considera la evaluación según cuatro aspectos: Mejoramiento, Calidad de la instrucción, Ejecución de los estudiantes o Irrelevancia. La muestra del estudio se consiguió mediante un muestreo propositivo, se conformó por 653 profesores de la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela (68% sede Caracas y 32% sede Guayana), que participaron de forma voluntaria. La distribución de los profesores en las distintas áreas académicas que dan clases, es la siguiente: 29% Facultad de

Humanidades y Educación, 27% en la Facultad de Ciencias Sociales, 25% de la Facultad de Ingeniería, y 19% de la Facultad de Derecho. El 79% de los profesores eran convencionales, en otras palabras, trabajan para la universidad por horas. El 84% imparte asignaturas en pregrado, 0,3% en postgrado y un 15% en ambos niveles. Con respecto al tipo de asignatura, el 43% impartía asignaturas teóricas, 10% numérica, 18% prácticas y un 29% asignaturas mixtas. La edad promedio de los docentes fue 47 años ($S=12,66$). Del total de profesores, 58% eran hombres.

El estudio es de tipo no experimental descriptivo, tipo transversal, además es un diseño retrospectivo. Los instrumentos empleados fueron: una hoja de identificación con datos reportados por el participante, por una parte. Por la otra el cuestionario abreviado sobre la concepción de la evaluación (*Teachers' Conceptions of Assessment Abridged* (TCoA-IIIa) en inglés). Este inventario fue realizado por Brown (2008) y traducido al español para mexicanos por Esparza (2007) y revisado por Remesal (2008), esta última autora en 2009 desarrolló la versión al español que fue usada en este estudio. El cuestionario ha sido empleado en profesores y estudiantes de diversos países, en su edición en español en España y México. Con esta edición se realizó un análisis factorial confirmatorio para una muestra española (Brown y Remesal, 2012) cuyos hallazgos indican un buen ajuste ($\chi^2=1692,33$, $gl=529$, $p=0,07$; $CFI=0,79$; $GAMMA=0,96$; $RMSEA=0,047$; $SRME=0,068$), del modelo de cuatro dimensiones: la evaluación como mejoramiento del aprendizaje, del ítem 1 al 12, irrelevancia de la evaluación del ítem 13 al 21 (esta dimensión se divide a su vez en la evaluación es inexacta y la evaluación es mala); evaluación como indicador de calidad, del 22 al 24 e, indicador de clasificación o ejecución del estudiante del ítem 25 al 27.

Brown y Remesal (2012) no muestran datos de confiabilidad para esta versión, por lo que para este estudio se calculó el alfa de Cronbach para cada dimensión, resaltando que la dimensión irrelevancia de la evaluación se tomó como una sola; así se obtuvo una adecuada consistencia interna para las tres primeras dimensiones (mejoramiento: 0,84; irrelevancia: 0,74; calidad: 0,85) y menor consistencia para la última (ejecución: 0,46). Para este trabajo, se estimó también la dimensión clasificación, no obstante, las autoras sugieren realizar un análisis psicométrico de la escala en futuras investigaciones. Así la escala quedó compuesta por 27 ítems originales y se puntúa en una escala de (1) Nunca a (4) siempre; de modo que un puntaje mayor indica una mayor concepción referida a cada una de las dimensiones. El instrumento fue administrado a través de las direcciones de las distintas escuelas y programas de la Universidad Católica Andrés Bello, luego de aplicados se cargaron los datos en una base del programa SPSS para proceder a los cálculos. Para su procesamiento se realizaron estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones de la concepción de la evaluación en la muestra total, para lo que se estandarizaron su escala del 1 al 4.

Estos resultados por dimensión se encontraron que en la dimensión mejoramiento los elementos más altos son la evaluación forma parte de la enseñanza y evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado, mientras que los elementos más bajos son: la evaluación permite que algunos alumnos diferentes reciban una enseñanza diferente de los demás y Los resultados de la evaluación son consistentes. Para la dimensión ejecución los elementos más altos son la evaluación del aprendizaje distribuye a los alumnos en niveles y categorías, y el elemento más bajo la evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos. En la dimensión

calidad el elemento más alto es la evaluación del aprendizaje es una buena forma de valorar un centro educativo, y el elemento más bajo es la evaluación es un indicador exacto de la calidad de las instituciones de educación. En tanto que la dimensión irrelevancia el elemento más alto es Los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución debido al error de medición, y el elemento más bajo es La evaluación es injusta para los alumnos.

Por otro lado, en los resultados no se manifestaron diferencias en las dimensiones por sexo, menos en la dimensión irrelevancia donde, aunque tanto hombres como mujeres consideran relevante la evaluación para el proceso enseñanza-aprendizaje, los hombres consideran a la evaluación más irrelevante. Se dieron unas diferencias menores en la dimensión Irrelevancia por el tipo de asignatura, donde los profesores de asignaturas mixtas (teórico/prácticas) consideran a la evaluación más irrelevante.

En la investigación realizada por Quiroz y Franco (2019) se buscó la relación entre los resultados académicos de los estudiantes universitarios y la formación docente de su profesorado, tomando en cuenta los siguientes factores: sexo, edad, formación académica, experiencia profesional de los docentes y la percepción de los estudiantes sobre el desempeño de los mismos. La metodología empleada para la investigación, se basó en el método descriptivo – correlacional. La muestra de estudio fue de 113 docentes varones y 60 hembras, todos docentes de diversas carreras, entre las edades de 26 a 87 años. Los grupos atendidos por los profesores estaban conformados por más de 35 estudiantes de una universidad privada. Uno de los instrumentos empleados para el estudio era una ficha de recolección de datos, el otro era una encuesta de evaluación de desempeño. Dentro de los procedimientos aplicados se contempló: la clasificación del

currículum vitae de los docentes en una escala de 0 a 20, se calcularon los promedios de nota de los alumnos y se aplicó estadística descriptiva, se calcularon correlaciones y compararon muestras independientes. En los resultados se encontró que no había correlación entre edad y encuesta docente, ni entre edad y el promedio de nota de los alumnos. No obstante, entre edad de los docentes y su formación se dio una correlación estadísticamente significativa, de lo que concluyen que mientras más edad tiene un profesor, mejor sería su formación.

En cuanto al factor experiencia laboral seguidamente se presentarán las investigaciones dando comienzo con Marsh en 1991 que examinó los cambios en las calificaciones de un gran número de docentes que han sido evaluados continuamente durante un período de 13 años con el mismo instrumento multidimensional de evaluación de la calidad educativa de los estudiantes Students' Evaluations of Educational Quality (SEEQ). El mencionado instrumento con una estructura multidimensional factorial bien definida, consta de 33 elementos de calificación específicos, dos elementos de calificación general y varios elementos adicionales de antecedentes demográficos. Para ésta investigación se consideraron calificaciones de 6024 clases impartidas por una cohorte diversa de 195 maestros que representan 31 departamentos académicos, tanto en los cursos de pregrado como de posgrado. Los análisis estadísticos consistieron en una serie de regresiones múltiples en las que las calificaciones de cada instructor estaban relacionadas con componentes lineales y no lineales del año en que se recopilaban las calificaciones (1976-1988), se usó un enfoque de regresión múltiple para ANOVA, el nivel del curso y sus interacciones. Seguidamente se llevaron a cabo análisis separados para cada uno de los nueve factores de SEEQ, la calificación general del instructor y la calificación general del curso.

En los resultados se encontró que casi no hubo cambios a lo largo del tiempo en ninguna de las nueve dimensiones específicas del contenido, la calificación general del curso o la calificación general del instructor. Si, por ejemplo, las calificaciones mejoran constantemente con el tiempo para las calificaciones basadas en las 9641 clases restantes, entonces podría argumentarse que la falta de cambio para las 6024 clases consideradas aquí realmente refleja una disminución relativa. Mientras que en las correlaciones entre el año y los 11 puntajes SEEQ varían de $-.061$ a $.032$ para los maestros en la muestra longitudinal, de $-.067$ a $.097$ para los maestros que no están en la muestra longitudinal, y de $-.056$ a $.070$ para la muestra combinada. Los tamaños de estas relaciones son muy pequeños y no difieren sustancialmente en las dos muestras. Lo que quiere decir que estos resultados son consistentes para los maestros que tenían poca, moderada o sustancial experiencia docente al comienzo del estudio. Además, son valiosos porque al parecer este es el único estudio que examina la estabilidad de las calificaciones de la facultad utilizando un diseño longitudinal con un grupo grande y diverso de maestros durante un período de tiempo tan largo.

En una revisión de investigaciones (metaanálisis) destacadas Feldman (1983) evidencia que las evaluaciones generales a los profesores, solo estaban débilmente relacionados con las tres medidas de antigüedad (edad, años de experiencia y rango académico). En todos los estudios, la tendencia es que cuanto mayor experiencia (estas correlaciones van desde $-.08$ hasta $-.33$), disminuye la evaluación de la efectividad del profesor. Así mismo explicó, aun cuando fueran evidentes las diferencias en los patrones, las evaluaciones generales tendieron a correlacionarse negativamente en menor medida con los años de experiencia docente, pero tendieron a correlacionarse positivamente con el rango académico. Por lo tanto, los profesores más jóvenes, los maestros con menos

experiencia docente y los profesores con rangos académicos más altos propenden a obtener evaluaciones un poco más altas. Las experiencias docentes mostraron patrones de correlaciones razonablemente similares con dimensiones generales y específicas de contenido. Por otra parte, Feldman explica que el grado de las relaciones de calificaciones con la experiencia docente, podría desestimarse en estudios que tomaran nada más las relaciones lineales.

En ciertos estudios que exploraron específicamente las relaciones no lineales, se dio determinada sugerencia de una relación invertida en forma de U en la que las calificaciones mejoraron inicialmente, llegaron a su punto máximo en algún punto cercano y luego disminuyeron lentamente a partir de entonces. Aun cuando escasos estudios revisaron esta no linealidad para decir con exactitud el punto en el que las calificaciones llegaron a su punto máximo, la revisión de Feldman sugirió que ocurrió entre 3 y 12 años de experiencia docente. También plantea que halló diversas interpretaciones de los resultados. Feldman de la misma manera acota que los estudios en su opinión se fundamentan en sección transversal en vez de longitudinal de datos por lo que las asociaciones podrían básicamente reflejar diferencias entre los cursos de los profesores que se comparan. Inesperadamente, en cambio, él otorga menos valor a lo dicho, haciendo hincapié a la posibilidad de que los profesores cambian con los años. Los patrones inconsistentes de relaciones que involucran la edad y la experiencia, por una parte, y el rango académico por el otro, sugieren que la selectividad diferencial puede desempeñar un papel en la interpretación de estas relaciones (Marsh, 1991).

Brown (2004) plantea un estudio que tuvo por objetivo mostrar la existencia de cuatro conceptos principales de evaluación en las mentes de los maestros de primaria de

Nueva Zelanda, estas cuatro concepciones de evaluación son: (1) la evaluación está relacionada con la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la instrucción de los maestros; (2) la evaluación hace que los estudiantes sean responsables del aprendizaje; (3) la evaluación evalúa la calidad de las escuelas y los docentes; y (4) la evaluación es irrelevante para el trabajo de los maestros.

Este estudio se realizó con una muestra relativamente homogénea, representando entre el 36 y el 40 % de las escuelas invitadas y aproximadamente el 33% del máximo de docentes posibles. Los participantes en el estudio fueron neozelandeses europeos (83%), mujeres (76%), altamente experimentados con 10 o más años de experiencia (63%), casi igualmente distribuidos como maestros y gerentes o maestros mayores (54% maestros), empleados en escuelas primarias contribuyentes o tiempos completos (89%) y bien capacitados con tres o más años de capacitación (55%). Se enviaron dos cuestionarios COA-III en la última mitad del año escolar 2001 a 800 directores al azar, pero de manera representativa. Sin ninguna solicitud de seguimiento o estímulo, los maestros de 290 escuelas proporcionaron 491 cuestionarios COA-III. El instrumento es un cuestionario tipo inventario de Conceptos de evaluación de docentes de 50 ítems (declaraciones) (COA-III) ($n = 525$), basado en las cuatro concepciones de evaluación. Los datos se analizaron con el modelo de ecuaciones estructurales (SEM), también llamado análisis factorial confirmatorio y mostró un ajuste cercano de los datos a un modelo jerárquico y multidimensional ($\chi^2 = 3217.68$; $df = 1051$; $RMSEA = .058$; $TLI = .967$). También se realizó un análisis de varianza múltiple (MANOVA). En los resultados es probable que no sean generalizables o estables en varias características de maestros o escuelas.

Es probable que los resultados no sean generalizables o constantes en varias características de maestros o escuelas. Para evitar estas confusiones, se realizaron una serie de estudios de análisis de varianza múltiple (MANOVA) para las diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias para los nueve factores entre las características de interés para este estudio del maestro se va a mencionar sólo años de experiencia (diez años o menos «= 180 versus más de diez años «= 319). La única diferencia estadísticamente significativa, basada en las comparaciones linealmente independientes por pares entre las medias marginales estimadas, fue para mejorar la subescala de aprendizaje de los estudiantes $F(1, 50) = 11.691, p = .001$, con los líderes escolares. El hecho de que solo una de las nueve subescalas de COA-III tuviera una diferencia estadísticamente significativa sugirió que las diferencias en el rol no son poderosas para dar forma a las concepciones de evaluación de los docentes. Por lo tanto, el género del maestro, los años de capacitación, los años de experiencia y el papel en la escuela fueron irrelevantes para las puntuaciones medias de escala en las concepciones de los maestros sobre el inventario de evaluaciones.

En la investigación de Angelucci y Cañoto (2017) para conocer las concepciones que los profesores tienen sobre la evaluación, ya descrita anteriormente entre los resultados se encontró que una mayor edad y antigüedad está asociado con una mejor concepción relacionada a que la evaluación como una forma de identificar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes y con aquella que determina que la evaluación es un indicador de calidad institucional.

Moiinvaziri (2015) realizó un estudio el cual tuvo como finalidad la investigación de las concepciones de la evaluación de los docentes universitarios empleando una versión

corta del inventario "Concepciones de evaluación de docentes (TOcA)" (Brown 2006), a la que se agregó una parte adicional para obtener información demográfica de los participantes, como años de experiencia docente y género. Así mismo se incluyó una entrevista semiestructurada que contenía 4 preguntas como guía para realizar las entrevistas. Para dicho estudio se contó con una muestra conformada por 147 profesores universitarios, de los cuales 20 de ellos fueron entrevistados, que fueron seleccionados al azar de diferentes campos de estudio. El motivo de la selección de docentes universitarios en vez de otros niveles de educación como la escuela secundaria se debe al hecho de que, además de la falta de atención suficiente para la evaluación en este nivel de educación, los docentes universitarios tienen mucha más libertad en el uso de diferentes métodos de evaluación que los profesores de otros niveles en Irán. En el estudio se hallaron resultados como, que existe una correlación entre los años de experiencia docente y la concepción que se tiene de la evaluación, así como también que los educadores con mayor experiencia y antigüedad piensan que la evaluación coadyuva a la ejecución y responsabilidad del estudiantado en su proceso de aprendizaje. Cabe acotar que estas diferencias podrían deberse a factores culturales, ya que el estudio se llevó a cabo con profesores en Irán.

En la investigación presentada por Quesada et al. (2017) antes citada, se encontró que la experiencia de los docentes es una variable que influye en la importancia, competencia y uso, percibidos de la innovación y mejora de la evaluación, en las que se dieron diferencias significativas con un tamaño del efecto mediano en los tres criterios de cuatro de las cinco actuaciones (5, 6, 24, 30) que componen la dimensión. En general los profesores con menos años de experiencia, y, por tanto, probablemente más jóvenes, otorgan puntuaciones mayores en el criterio importancia. Mientras que, los profesores con

mayor experiencia laboral se sienten más competentes y manifiestan emplear en mayor medida las actuaciones descritas en los ítems. También se apreció que el profesorado con menor experiencia laboral concede más importancia a las actuaciones vinculadas con la innovación y mejora de la evaluación, por otra parte, el profesorado con mayor experiencia laboral se siente más competente. De la misma manera se encuentran notables diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en función de la experiencia laboral, en la dimensión diseño y planificación de la evaluación en cinco (1, 9 y 25) de los nueve ítems de la dimensión. Además, presentan una diferencia con un tamaño del efecto medio en el criterio competencia; el ítem 18 en la importancia y el ítem 20 en competencia y utilización.

Para cerrar con los factores se presentarán los vinculados con la rama del conocimiento se presentarán los estudios que son antecedentes para este estudio, además de la descripción de la clasificación de las disciplinas a las que están adscritos los académicos. Se empezará con Feldman en 1978 que en el cuarto de una variedad de revisiones exhaustivas que realizó, donde investiga la literatura sobre varios aspectos de las calificaciones de los estudiantes, analiza las relaciones de una diversidad de características del curso con las calificaciones de los estudiantes. Para ello investigó en once estudios, que contenían datos de las calificaciones de diversos campos académicos, estos los ordenó en las distintas ramas del conocimiento, seguidamente comparó los rangos estandarizados. Con lo que llegó a la siguiente conclusión en relación con el inglés, las artes, las humanidades e idiomas extranjeros, las evaluaciones son más altas tanto para los cursos como para los profesores; por otra parte, las ciencias sociales (en especial la ciencia política, la sociología, la psicología y la economía) tienden a recibir calificaciones medias o bajas; mientras que las que reciben evaluaciones más bajas son

contaduría, ciencias, ingeniería, física y matemáticas. Mientras que las que se encuentran en rangos medios de evaluación son ciencias sociales, ciencias de la salud y biología.

Por otro lado, Neumann y Neumann (1983) realizan un estudio que se enfoca principalmente en la revisión de la evaluación educativa de varios campos académicos. Es decir, en la relación que hay entre la materia que se enseña y la evaluación del curso o el profesor que facilita la enseñanza. El estudio se aplicó a una universidad de Israel, que tiene las siguientes escuelas: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y de la Vida, Ingeniería y Medicina. En el estudio participaron todos los estudiantes de pregrado, para un total de 5488 respuestas tomadas de 241 cursos y 1600 sujetos. Los cursos elegidos fueron los que pertenecen a los ocho perfiles de la clasificación de Biglan (1973a, 1973b).

Por otra parte, en la investigación se emplearon tres criterios, estos son los siguientes: la evaluación general del instructor, la evaluación general del curso y contribución cognitiva del curso. Las intercorrelaciones entre los tres criterios son (1) 0.72 (entre los dos primeros criterios), (2) 0.39 (entre el primer y el tercer criterio) y (3) 0.33 (entre el segundo y el tercer criterio). Para realizar el análisis de cada uno de los tres criterios, se realizaron una serie de 19 pruebas independientes de significación para las diferencias entre medios se puede realizar (I-pruebas), 12 pruebas para las hipótesis principales, y 7 pruebas para las hipótesis derivadas. Además, un $2 \times 2 \times 2$ se utilizó para el análisis de varianza con N iguales por celda. El análisis indica que, para cada uno de los tres criterios, los principales efectos aditivos, así como los efectos de las interacciones bidireccionales y tripartitas.

En cuanto a los resultados se encontró que los principales efectos de las tres variables independientes son significativos ($p < .001$) para todas las variables dependientes. En los tres modelos, el predictor dominante de la evaluación instruccional es el nivel de desarrollo tecnológico del campo (ciencias duras o ciencias blandas). De lo que se puede concluir, que las áreas académicas duras obtienen puntajes sustancialmente más bajos en cada uno de los tres criterios que las áreas académicas blandas.

Quesada et al. (2017) plantean una investigación ya descrita donde en los resultados se encontró que existen diferencias significativas en la dimensión diseño y planificación de la evaluación en el criterio importancia de los ítems 1) diseñar sistemas y procedimientos de evaluación y 15) relacionar y adecuar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia, en los dos casos los profesores de Ingeniería y Arquitectura colocaron puntuaciones más altas que en los de las demás ramas. Así mismo se dan diferencias significativas en los criterios competencia y uso percibido en el ítem 13) Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación, donde los docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura colocó una mayor puntuación, mientras que los docentes de Arte y Humanidades, Ciencias y Ciencias de la Salud le asignaron una puntuación menor.

Por otro lado en la dimensión “Innovación y mejora de la evaluación” se dan diferencias significativas en dos ítems: 24) “Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación”, otorgando mayor importancia el profesorado de Arte y Humanidades e Ingeniería y Arquitectura; y el ítem 30) “Favorecer la colaboración y coordinación entre el profesorado en los procesos de evaluación”, en este caso, el

profesorado de Arte y Humanidades concedió puntuaciones menores en el criterio competencia y uso, siendo, de nuevo, el profesorado de Ingeniería y Arquitectura, y también en el de Ciencias los que realizan un mayor uso percibido de esta actuación.

En el estudio de Angelucci y Cañoto (2017), ya descrito anteriormente entre los resultados se encontró que se dan pequeñas diferencias en la dimensión Irrelevancia por el tipo de asignatura, donde los profesores de asignaturas mixtas (teórico/prácticas) consideran a la evaluación más irrelevante.

Hearn (1985) presenta un estudio que tiene como objetivo explorar los determinantes de las evaluaciones generales de los estudiantes universitarios de sus programas académicos (en otras palabras, sus departamentos principales). En la metodología el estudio se basa en el análisis multivariado de las respuestas de encuestas de estudiantes universitarios a ítems específicos y generales de satisfacción académica. Se utilizaron técnicas de regresión múltiple para evaluar las relaciones entre un indicador variable dependiente global (satisfacción general con las principales experiencias del departamento) y varios indicadores variables independientes más específicos.

En cuanto a la muestra fue de 775 (395 hombres) estudiantes de dos universidades representativas del último año, que tenían datos utilizables para las variables relevantes y cuyos departamentos podían ser clasificados en las categorías seleccionadas para el trabajo; ellos respondieron a dos cuestionarios (nivel $p < .05$) desarrollados por Rudolf Moos y sus colegas. Entre los resultados se encontró que hubo diferencias significativas de campo y género. Por ejemplo, la disponibilidad del profesorado y la estimulación del curso fueron más críticos entre las mujeres que entre los hombres, y la capacidad de enseñanza del profesorado fue particularmente significativa

en los campos de artes liberales, especialidades artísticas y ciencias sociales, mientras que para aquellas especialidades de ciencias más duras se ponderó de manera positiva pero no muy alta (investigativas como biología, física y otras ciencias más desarrolladas). Se discuten las implicaciones teóricas y aplicadas.

Tomando en cuenta el factor disciplina, Cashin (1990) realizó un análisis de las bases de datos acerca de las formas en que el estudiantado tiende a calificar los diferentes campos académicos, dichas bases fueron extraídas de dos sistemas diferentes de calificación estudiantil, siendo estos: el Informe de Instrucción del Estudiante (SIR) del Servicio de Pruebas Educativas, y el sistema de Evaluación de la Eficacia y el Desarrollo de la Instrucción (IDEA) de la Universidad del estado de Kansas. Para esto fue aplicada la metodología manejada por Feldman (1978), donde los campos para cada conjunto de datos fueron divididos en tres grupos: alto, medio y bajo. De este análisis parten diferentes posibles explicaciones para las discrepancias en las calificaciones del estudiantado en los diferentes campos académicos, siendo una de estas que los cursos mientras más cuantitativos son, tienden a ser calificados de manera más baja, contando con ejemplos como las ramas de la matemática, ciencias, ingeniería y cursos de negocios como la contabilidad y la economía. A esto se le pueden atribuir diferentes explicaciones, entre las cuales se encuentran la falta de desarrollo en las habilidades matemáticas en relación a las verbales, partiendo de allí la dificultad al momento de impartir este tipo de cursos.

Renaud y Murray (1996) realizaron un estudio donde se examinó las relaciones entre la edad, la personalidad y la efectividad de la enseñanza en profesores universitarios. La muestra comprendió 33 profesores de psicología a tiempo completo, con

edades comprendidas entre los 33 y los 64 años, veinticinco hombres, a los que se les aplicó un cuestionario estandarizado. De lo que resultó que los rasgos de personalidad varían de acuerdo con la edad del instructor y algunos de ellos declinan con la adultez; había una correlación negativa estadísticamente significativa entre la edad y la efectividad de la enseñanza, $r(31) = -.42$, $p < .05$, con instructores mayores que tienden a recibir calificaciones de efectividad más bajas que los instructores más jóvenes (por ejemplo, la búsqueda de aprobación); o correlacionó negativamente con la enseñanza y aumentó con la edad (por ejemplo, independiente). Es decir, la razón por la que los profesores mayores se perciben como menos efectivos puede deberse en parte al hecho de que hay ciertos rasgos de personalidad (por ejemplo, la búsqueda de aprobación) que colaboran positivamente a la enseñanza, pero disminuyen con la edad y otros rasgos de personalidad (ej., independiente) que contribuyen negativamente a la enseñanza y aumentan con la edad. Se puede exaltar que otros rasgos de la personalidad mostraron una correlación negativa significativa o casi significativa con la edad, mientras que mostraron una positiva significativa o casi significativa.

El objetivo del estudio planteado por Catalán y González (2009) fue establecer la relación entre la actitud de los profesores hacia el proceso de evaluación de su docencia, impulsado por el Ministerio de Educación, y la forma en que ellos autoevalúan su propio desempeño docente. Para ello se aplicó un diseño transversal correlacional. Inicialmente se describieron las variables en estudio, para posteriormente determinar la posible existencia de asociación entre ellas. Participaron 509 profesores de segundo ciclo básico de las comunas de La Serena, Coquimbo y Copiapó. Se estimó un tamaño provisorio de la muestra, contemplando un margen de error de 5% para las actitudes hacia la evaluación del desempeño docente y para la autoevaluación del desempeño docente, con

un nivel de confianza de 95%. Sin embargo, como es posible que se produzca un efecto de diseño al seleccionar la muestra por etapas y al no contar con información para su cálculo sobre la inestabilidad de las variables señaladas, se optó por aumentar el tamaño muestral provisorio en un 40%. Se empleó el instrumento Escala de actitudes hacia la evaluación del desempeño docente (AHED). Para cumplir con el primer objetivo específico de este estudio, se empleó el juicio de expertos para asegurar la validez de contenido de la escala. La validación del instrumento se realizó con una muestra piloto de 100 profesores/as de La Serena y Coquimbo.

En lo que se refiere a la validez de constructo, un análisis de componentes principales reveló que un 51,4% de la varianza total de las actitudes hacia la evaluación del desempeño docente se concentra en un solo factor, lo que indicaría que la escala estaría midiendo una actitud general. La obtención de un coeficiente alfa de Cronbach de 0,936 para el total de la escala da cuenta que el instrumento posee consistencia interna. Mientras que el otro instrumento elegido fue Escala de autoevaluación del desempeño docente. La validez de contenido se logró a través del juicio de expertos, quienes evaluaron el ajuste de los reactivos a las dimensiones señaladas. En la estimación de la consistencia interna del instrumento se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.88 para el total, oscilando entre 0,69 y 0,74 en sus dimensiones. Para estimar la estabilidad temporal del instrumento se calculó el coeficiente r de Pearson test-retest, el que fue de 0,85 para el instrumento total. Los instrumentos se aplicaron de manera colectiva por los investigadores y ayudantes en los propios establecimientos seleccionados.

Como resultado se encontró, que los profesores con una actitud positiva se autoevalúan más satisfactoriamente que los profesores con una actitud negativa, pero

esta relación no es lineal. La edad se correlacionó directamente con la autoevaluación e inversamente con la actitud. Se infiere que los profesores más jóvenes tendrían mejor disposición a ser evaluados y a mejorar su desempeño a partir de estas evaluaciones.

Chan y Elliott (2004) plantean un estudio cuyo objetivo se basa en abordar las relaciones existentes entre las creencias epistemológicas y las concepciones de los maestros en relación a la enseñanza y el aprendizaje, siendo este realizado por estudiantes de educación docente de Hong Kong. Dicho estudio fue aplicado mediante el uso de encuestas a un grupo de estudiantes de educación docente de una institución de terciaria en Hong Kong por medio de un muestreo de conveniencia, propinándole dos cuestionarios (parte A y B en orden) a 385 estudiantes. El primero fue diseñado para medir las creencias epistemológicas y el segundo para analizar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, consistiendo en 45 y 35 artículos respectivamente. Adicionalmente, fue solicitado a los estudiantes diversos datos demográficos, como edad, género y asignaturas optativas estudiadas para completar el cuestionario. A continuación, se presenta una breve descripción de los contenidos y el desarrollo de ambos instrumentos del cuestionario.

La encuesta fue administrada una vez y se pidió a los estudiantes que completaran ambos cuestionarios, calificando los ítems de la escala likert y la sección demográfica por completo durante la clase, sin llevarse dichos instrumentos a casa. El estudio de análisis factorial de 45 ítems extrajo cuatro factores, que comprenden 30 ítems cargados con una carga de factor de .30 o superior. La consistencia interna de las cuatro subescalas extraídas fue satisfactoria (alfa Cronbach de .6 a .7). La escala extraída de 30 ítems fue validada por un análisis factorial confirmatorio con un índice de bondad de ajuste

satisfactorio (GFI = .93, AGFI = .90, RMSEA = .058, RMR = .064). Al mismo tiempo, los valores alfa de Cronbach de toda la escala (30 ítems) y ambas subescalas fueron buenas, aproximadamente .86, .84 y .84, respectivamente. El análisis estadístico de las respuestas a los ítems indicó que no existieron diferencias significativas entre la edad, el género y los grupos electivos en las creencias epistemológicas y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ahora bien, el cuestionario de conceptos de enseñanza y aprendizaje, conocido por sus siglas TLCQ, fue diseñado por los autores a partir, tanto de una revisión de la bibliografía sobre las concepciones prevalecientes en relación a la enseñanza y el aprendizaje, como el diálogo con estudiantes de Hong Kong antes de la práctica docente.

Finalizado el estudio, se obtuvieron resultados como que las creencias epistemológicas difieren con los hallazgos de Schommer con estudiantes universitarios norteamericanos y demostraron la influencia que tienen los contextos culturales, como los entornos educativos y las prácticas académicas, en el desarrollo de la epistemología, independientemente del género y los campos de estudio de los estudiantes. Las dos concepciones, de enseñanza y aprendizaje fueron designadas como concepciones tradicionales y constructivistas. El análisis factorial confirmatorio mostró el posible efecto causante de las creencias epistemológicas en las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de correlación de Pearson también indicó relaciones significativas entre la habilidad intrínseca, el conocimiento de autoridad y el conocimiento de certeza con el enfoque tradicional y el proceso de aprendizaje con el enfoque constructivista. El conjunto de todos estos análisis, se inclinaron al apoyo de los puntos de vista encontrados en la literatura, sobre que las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje se fundamentan en creencias. Se extrajeron implicaciones para futuras

investigaciones en temas de formación docente, con respecto a la relación entre las creencias epistemológicas y las concepciones tanto de la enseñanza como del aprendizaje en diferentes culturas.

A continuación, la descripción de la clasificación de disciplinas propuestas por Biglan (1973). Biglan clasifica las disciplinas usando tres ejes, en este estudio se emplearán dos de estos ejes; para ello tomó la consolidación de procesos paradigmáticos propuestos, de lo que surgen dos clasificaciones: ciencias duras o blandas. Generalmente las ciencias duras (paradigmáticas) se refieren a las que tradicionalmente han logrado alcanzar un elevado grado en la formalización matemática de sus teorías, como también con alto poder predictivo; estas ciencias suelen referirse a las ingenierías (civil, computacional, mecánica...) entre otras. De forma contraria las ciencias blandas (preparadigmáticas), comprende tanto las ciencias experimentales o aplicadas, como las sociales y las llamadas humanidades.

CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es toda acción de interpretar información acerca del desempeño del estudiante, compilada por medio de cualquier instrumento (Erwin, 1991; Brown y Hirschfeld, 2008). Como ya se ha comentado dicha evaluación se ve repercutida por un sin número de factores y variables de la más variada naturaleza, del sistema en general, de la institución, del docente y del estudiante en sí. Las creencias, intenciones, concepciones y apreciaciones que tengan acerca de los propósitos de la evaluación, inciden en su toma de decisiones, al mismo tiempo sobre los logros y alcances tanto en el aprendizaje en sí, como en el desempeño fruto del aprendizaje de los estudiantes.

Las políticas relacionadas con los estándares y procedimientos de evaluación, serán exitosas o fracasos dependiendo de las concepciones y los significados que los profesores asignen a esas políticas, que tienen como objetivo vincular la enseñanza y el aprendizaje con la regulación y la administración (Brown, 2004). Esta es una de las razones por las cuales se incluye en este estudio las concepciones de la evaluación como otro de los puntos centrales, ya que, los procedimientos y prácticas docentes, se dan en función de la conceptualización de la evaluación que cada docente tiene, entre otras cosas se determinan los fines que le atribuyen frente al estudiantado; todo esto teniendo en cuenta que la evaluación condiciona el aprendizaje y la puesta en ejercicio de la evaluación que determina las formas de aprender de los estudiantes (Canabal y Castro, 2012).

La denominación de concepciones a emplear en esta investigación, es la que esboza un marco de organización mediante el cual una persona comprende, responde, e interactúa con un fenómeno (Brown, 2004). En este sentido Brown (2017) establece que las concepciones son los sistemas de creencias, que usualmente surgen de forma tácita de las experiencias con un fenómeno, guían a la gente a responder o comprender el fenómeno. Las concepciones poseen una poderosa condición social, por cuanto se sustentan y desarrollan en espacios comunes, a saber, condicionadas por las interacciones del individuo con el resto de la humanidad (Van den Berg, 2002). Implementado todo esto en el ámbito educativo, concretamente las concepciones de la evaluación, se tienen que es la posición de los profesores acerca de la intención y objetivos de la evaluación que repercuten en las prácticas educativas, en el sentido de cómo y por qué se aplican las evaluaciones (Angelucci y Cañoto, 2017).

Por otra parte, puede conocerse desde un punto de vista funcional las concepciones, como una estructura mental más general, que incluye las creencias, conceptos, significados, reglas, proposiciones, imágenes mentales, preferencias y similares, conscientes o subconscientes (gustos) del docente (Thompson, 1992), este último concepto es tomado por Brown (2008) para su modelo. Para el 2004 Brown, delimita las concepciones sobre la evaluación como las creencias, significados y comprensiones referentes a la evaluación que tienen los profesores, que suponen repercusiones sobre el desempeño del docente, sobre los alumnos y sobre el proceso de evaluación en sí. En pocas palabras las conceptualizaciones de los docentes de la evaluación como parte de los procesos educativos, predicen significativamente las metodologías, las técnicas y los productos en una gama de dominios de aprendizaje (Thompson, 1992; Richardson, 1996).

Sumado a lo anterior, Brown, considera el modelo de la acción razonada, se trata de una teoría general de la conducta humana que maneja el vínculo entre creencias, actitudes, intenciones y comportamientos, los que se encuentran relacionados con la toma de decisiones a nivel conductual (Ajzen y Fishbein, 1975, 1980: Ajzen, 2005). En su formulación esencial, parte de la presunción de que los seres humanos son básicamente racionales y que esta cualidad le facilita hacer uso de la información disponible para llevar a cabo acciones, conductas emprendidas o conductas sociales, estas también pueden quedar en intenciones o no, de llevarlas a la acción; de tal manera que la intención, voluntad y razonamiento comúnmente guían las acciones sociales de las personas (Reyes, 2007; Angelucci y Cañoto, 2017).

Las concepciones de evaluación están vinculadas a eventos y procesos particulares, sin embargo, al paso del tiempo es posible que los individuos establezcan una apreciación global sobre la evaluación en general. Estas concepciones sobre la evaluación incluyen cuatro categorías (Brown, 2004, 2006, 2008): 1) Aporta información útil y necesaria para que los docentes y/o estudiantes puedan hacer los cambios convenientes para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (mejoramiento); 2) Evidencia si la institución educativa y los docentes están realizando una buena labor para asegurar que los estudiantes puedan hacer y comprender lo que la sociedad espera (calidad); 3) Muestra si los estudiantes están alcanzando lo que se espera de ellos, valora la calidad de su desempeño y asigna calificaciones o certificaciones como resultado (ejecución); 4) Es tan ilegal, imprecisa e improcedente que se debería hacer caso omiso (irrelevancia).

Brown (2004) en cuanto a la primera concepción (mejoramiento) indica, que la mejora contiene dos advertencias relevantes; (a) la evaluación debe detallar y diagnosticar la condición del desempeño del estudiante y (b) la información debe ser una reseña válida, confiable y precisa del desempeño. Por ello en la concepción de evaluación como mejora el aprendizaje y la enseñanza contempla los resultados de estos instrumentos como un mecanismo para tener una noción total de lo que han aprendido los estudiantes y los inconvenientes que pueden haber tenido en el proceso mencionado (Levy y Nasser, 2018). Adicionalmente los profesores pueden emplear los resultados de la evaluación para valorar y mejorar su propio desempeño (Popham, 2008). En consecuencia, los docentes deben emplear diversas estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (Moiinvaziri, 2015). Esta concepción precisa que los

profesores faciliten descripciones válidas, confiables y concretas acerca del desempeño de los estudiantes (Brown, 2002).

Mientras que, en la segunda concepción (calidad), se puede utilizar para dar razón del uso de los recursos de la sociedad por parte de un docente, una institución educativa o un sistema. De esta concepción prevalecen dos fundamentos: uno se enfoca en demostrar públicamente que las instituciones y profesores imparten proveen instrucción de calidad, mientras que el otro hace hincapié en mejorar la calidad de la instrucción (Brown, 2004). Dicho de otra forma, la concepción, la evaluación es responsabilidad escolar, es conocida como el requisito de evaluación sumativa, por lo demás, es aquella donde los profesores y las instituciones educativas son responsables de emplear la evaluación para saber que tan bien se encuentran los docentes y las instituciones, en relación con los estándares establecidos (Moiinvaziri, 2015). Esta concepción tiene un doble propósito según Brown (2002), un motivo es destacar públicamente que las instituciones y los docentes imparten una formación de calidad, mientras que por el otro lado hace énfasis en mejorar la calidad de la instrucción.

En relación con la tercera concepción (ejecución) de evaluación se emplea como medio para llevar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su aprendizaje de forma individual de su propio aprendizaje, involucrándose en la evaluación (Brown, 2004). Lo que implica, dicha responsabilidad debe en gran parte a las repercusiones de alto riesgo, como la graduación o la selección, o que se dé a conocer públicamente que alcanza un grado en específico, nivel o puntaje (Brown, 2002). La calificación en concordancia con esta concepción no contempla lo que los estudiantes han alcanzado y cuánto han avanzado en un constante aprendizaje, pero nada más se inquieta por la

posición de los estudiantes en relación con los iguales de la misma edad (Musial et al., 2008).

Acerca de la concepción final de irrelevancia, comprendida en general como un método formal y estructurado de evaluación del desempeño del estudiante, no tiene un sitio genuino en la enseñanza y aprendizaje, la evaluación formal se contempla como algo que tendrá impactos negativos en la educación, los profesores y los estudiantes; como también puede ser injusta e imprudente para las habilidades de los estudiantes y producirles ansiedad (Moiinvaziri, 2015). De la misma manera puede tener repercusiones variadas sobre la autonomía y profesionalidad de los profesores y dispersarlos de su objetivo de aprendizaje de los alumnos (Brown, 2002). También esta concepción supone que los docentes apreciaron los procesos de evaluación externa como inapropiados, inexactos y/o irrelevantes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Brown et al., 2011). Los investigadores han realizado varios análisis que ponen en evidencia que estas concepciones sobre evaluación de los profesores se mantienen constantes y estables y visiblemente vinculadas con la frecuencia que emplean las diversas tareas de evaluación en clases (Harris y Brown, 2009).

Si se adentra en el tema de la relación que guardan las distintas concepciones de evaluación de los profesores, en la investigación los resultados apuntan a que los docentes que están de acuerdo con la concepción de evaluación como un instrumento de mejora, también están medianamente de acuerdo en que la evaluación debe ser una herramienta para la rendición de cuentas de la institución (Murillo, 2018).

En los estudios sobre las concepciones de evaluación de los profesores se han hallado diversos patrones de asociación en diferentes zonas del mundo, es posible que

estas correlaciones correspondan con las disparidades de la vida real entre los sistemas de evaluación en cada zona (Brown y Harris, 2012). Dichas concepciones para los profesores en su conformación no son uniformes y sencillas; resultan ser multifacéticas e interconectadas (Brown, 2004), por lo que distintos sistemas de creencias pueden manejarse de diversas formas como filtros, marcos y guías (Fives y Buehl, 2012). De forma semejante, el término valor también se emplea para describir las creencias de los profesores relacionadas con la evaluación, y de la misma manera valores para describir variables de interés (Barnes et al., 2015).

Adicionalmente Pajares (1992) ha alegado que las concepciones de los profesores son el resultado de su trayectoria educativa como estudiantes. La evaluación de los profesores proviene de investigaciones que le preceden sobre las concepciones de evaluación de los profesores (Brown, 2004) sobre la presunción de que las creencias predecesoras de las concepciones de los profesores podrían hallarse entre las concepciones de los estudiantes (Brown, 2017). Las actividades de evaluación empleadas por los profesores son muy diversas para evaluar el desarrollo de sus estudiantes, fundamentado en sus creencias relacionadas con la pedagogía, las teorías del lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, con mucha frecuencia se emplean dentro de la actividad de evaluación los instrumentos tipo test, examen o prueba (Arribas, 2017; Angelucci y Cañoto, 2017; Fernández, 2019), un profesor típico invierte un tercio y hasta la mitad de su tiempo de clases en realizar algún tipo de medición (Stiggins, 1994).

En este sentido es interesante y relevante para esta investigación describir la concepción de la evaluación que tienen los profesores en el ámbito universitario y distinguir dicha concepción a partir de factores como rama del conocimiento, experiencia

laboral, sexo entre otros. Para cerrar este apartado a continuación se presentan el resto de los estudios que le dan sustento a esta investigación.

La investigación realizada por Rodríguez e Ibarra (2011) tenía como objetivo la recolección de opiniones y perspectivas del profesorado con respecto a su actividad evaluadora, comprendiendo que la misma se desarrolla en torno a cuatro grandes funciones. La metodología aplicada fue el autoinforme durante los meses de febrero y marzo del año 2012, realizado por 72 profesores universitarios que asistían a cursos de formación en las Universidades de Salamanca y Valladolid. En esta investigación los profesores reportaron de forma alta los aspectos de hacer que los alumnos conozcan la utilidad que tiene su participación en los procesos evaluativos, así como también acordar con ellos qué será objeto de evaluación. Caso contrario a los que se refieren a favorecer la participación de los estudiantes a través de la coevaluación y el consensuar el procedimiento de calificación, los cuales obtuvieron los reportes más bajos. Debido a esto, las puntuaciones más elevadas en todos los ítems se encuentran relacionadas a los criterios de importancia y competencia, mientras que las más bajas se atribuyen a los criterios de utilización.

Por lo que se pudo concluir que el profesorado universitario observa que es de suma importancia que el estudiantado participe en el proceso de evaluación, pero al no considerarse con un nivel de preparación óptimo para llevar a cabo estas prácticas participativas, pues en pocas ocasiones efectúan dichas actuaciones. En lo que concierne a los resultados del criterio de uso en la dimensión participación de los estudiantes los elementos más relevantes son dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación y acordar o consensuar con los estudiantes qué

será objeto de evaluación, en tanto que los elementos menos relevantes son favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación y acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.

El estudio que se plantean Brown y Remesal (2012) buscó evaluar el modelo de medición del inventario de Concepciones de evaluación abreviada de docentes (TCoA-III A) (Brown, 2002, 2003) con los futuros maestros inscritos en Nueva Zelanda y España, en las instituciones de los dos autores. En este estudio se examinaron las respuestas voluntarias de dos muestras de estudiantes (80% mujeres, edad promedio 22 años) del primer y segundo semestre (curso Psicología educativa con programa de estudios común) del programa de formación docente (Nueva Zelanda, N = 324; y España, N = 672) al cuestionario Teachers' Conceptions of Assessment (en sendas versiones en inglés y español). El cuestionario (TCoA-III A) utiliza 27 declaraciones, que se organizan en cuatro conceptos principales de la evaluación en la acción docente (mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, irrelevancia, rendición de cuentas de la institución escolar y rendición de cuentas del alumno).

Dos de estas concepciones principales tienen subfactores; la mejora tuvo cuatro factores de primer orden (es decir, mejora la enseñanza, mejora el aprendizaje, es válida, describe el aprendizaje del alumno) y la irrelevancia tuvo tres factores de primer orden (es decir, se ignora, es malo, es inexacto). En el análisis para evaluar las respuestas del inventario se empleó el análisis factorial confirmatorio de máxima verosimilitud de las matrices de correlación de Pearson de varianza-covarianza, utilizando el software AMOS. En este estudio, se desarrollaron cuatro modelos y se validaron de forma cruzada con los datos de una muestra extraída de una población diferente (es decir, España o Nueva

Zelanda). Para probar la invariancia de los modelos entre las muestras, se emprendió un enfoque multigrupo con comparaciones de modelos anidados.

Entre los resultados se encontró: que los tres modelos alternativos, tenían estadísticas de ajuste aceptables. Las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la naturaleza y los propósitos de la evaluación del aprendizaje son relevantes dado que (a) la evaluación es una actividad frecuente en el aula; y (b) los estudiantes de magisterio inician la formación con una amplia experiencia previa como alumnos. En lo que respecta a las dimensiones los resultados más altos corresponden a la dimensión responsabilidad escolar, moderadamente en la dimensión mejoramiento, ejecución y calidad, aunque en la dimensión irrelevancia se ignora. Los resultados del análisis factorial confirmatorio indican que el modelo original no es admisible para estas muestras; en consecuencia, se presentan y discuten modelos alternativos. En consecuencia, el inventario actual de TCoA no produce una respuesta consistente entre las dos muestras y las dos muestras no pueden considerarse como miembros de la misma población de futuros maestros. Las diferencias explicativas más plausibles encontradas apuntan hacia diferencias culturales y de experiencia docente.

La investigación que realizaron Ateş y Büyükkarci (2019) cuyo objetivo era el investigar acerca de las percepciones de los profesores de inglés como lengua extranjera (EFL) con respecto a la evaluación en las aulas, en el contexto de un centro turco de ciencias y artes (BILSEM). La muestra de dicho estudio constó de 61 profesores de inglés en Turquía, utilizándose la escala abreviada de concepciones de evaluación de los profesores (TCoA-III), además para la mayor obtención de información en relación con

sus opiniones, fueron llevadas a cabo entrevistas con profesores de 5 Science and Art Centers institution (BILSEM) diferentes.

Ahora bien, para la prueba piloto del instrumento de este estudio, fueron distribuidos los cuestionarios (TCoA-III A) a 32 profesores de inglés de diferentes colegios públicos de Burdur. De acuerdo con los resultados, el alfa de Cronbach para la "sección de prácticas de evaluación" del TCoA fue de 0,97, y el alfa de Cronbach para la "sección de afirmaciones" que demuestra las percepciones de los profesores sobre la evaluación en el TCoA fue de 0,79. Dicho estudio, arrojó resultados donde se indica que los profesores usaban principalmente la práctica de la evaluación del trabajo escrito del alumnado para valorar tanto el rendimiento, como los logros lingüísticos de sus alumnos en clase. Asimismo, según los profesores, la evaluación les exige impartir la enseñanza del inglés de una forma que va en contra de sus creencias y consideran que la evaluación no mide las habilidades cognitivas de orden superior de los alumnos, como lo son, el análisis y la evaluación.

Adicionalmente en los resultados se encontró que en la dimensión mejoramiento los elementos más altos son la evaluación informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento, y la evaluación forma parte de la enseñanza, los elementos más bajos son Los resultados de la evaluación son consistentes y los resultados de la evaluación del aprendizaje son confiables. En la dimensión irrelevancia los elementos más altos son los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación, y los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución debido al error de medición, en los elementos más bajos son la evaluación tiene poca repercusión en la enseñanza, y la evaluación es injusta para los alumnos. la dimensión

ejecución el elemento más alto es la evaluación del aprendizaje distribuye a los alumnos en niveles y categorías, y el elemento más bajo es la evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos. En la dimensión calidad el elemento más alto es la evaluación del aprendizaje, es una buena forma de valorar un centro educativo, y el elemento más bajo es la evaluación del aprendizaje informa acerca de lo bien que va la universidad.

Entre los propósitos de Brown et al. (2009) durante su estudio fueron, la determinación de la vigencia de los factores y el modelo configuracional de dicho instrumento con profesores de Hong Kong, el desarrollo de un inventario de prácticas de evaluación que contarán con rasgos similares a las concepciones y la investigación de los vínculos entre las concepciones de la evaluación autodeclarada por los profesores y sus prácticas de dicha evaluación. El estudio se basó en una encuesta transversal, por medio de un cuestionario abreviado de 26 ítems (TCoA-III A) y se produjo un nuevo Inventario de Prácticas de Evaluación (API) de 33 ítems de dos constructos, siendo estos, las concepciones de la evaluación y sus prácticas. El muestreo se basó en un censo de todos los educadores de 12 centros de educación primaria y 3 de educación secundaria, de tres de los cuatro distritos escolares de Hong Kong. En estos centros trabajan 507 profesores, de los cuales solo 374 les fue aplicada la encuesta.

Dicho análisis se basó en preparar los datos para descartar aquellos que faltaran y los casos que fueran inválidos, en confirmar el modelo de medición para el TCoA-III A y un modelo para el API, así como también especificar las relaciones causales de las concepciones con las prácticas. Como resultados a dicho estudio se obtuvieron

respuestas similares a las de profesores tanto de Nueva Zelanda como de Queensland. Ambas concepciones de la responsabilidad se encontraban correlacionadas, tanto la mejora como la responsabilidad de los alumnos estaban inversamente correlacionadas con la irrelevancia. Asimismo, a pesar de que las puntuaciones medias no pueden ser comparadas, parece que el acuerdo con la concepción de mejora sobre el resto de las concepciones coincide con las medias obtenidas en Queensland y Nueva Zelanda, así como también el rechazo de la concepción de irrelevancia coincide con resultados a nivel internacional y que el mayor acuerdo con la responsabilidad del alumno sobre la responsabilidad de la escuela. Por otro lado, dichas instituciones usan prácticas que dirigen al desarrollo de los resultados del aprendizaje y en menor medida, aunque aún de acuerdo, en que empleaban prácticas a través de las cuales se podía observar la calidad de la institución y que hacían responsables a sus alumnos. Ahora bien, la idea de que se ignorara la evaluación fue rechazada.

En síntesis, la evaluación como vía de mejora de la enseñanza y el diagnóstico de las necesidades del aprendizaje de los estudiantes se reveló gracias a la concepción de la relación entre la evaluación y la mejora, y la elección de pasar por alto la evaluación se reveló mediante la concepción de que la evaluación es irrelevante. Razón por la que estos resultados mostraron, como se esperaba, gran coherencia entre las prácticas y las creencias sobre el propósito de la evaluación de los profesores.

Brown (2012) realizó un estudio, donde en el 2001 contó con una muestra representativa a nivel nacional de 525 docentes, los cuales respondieron al inventario completo (Brown, 2004), luego en el año 2004 fueron recibidas 48 respuestas adicionales de maestros de la ciudad de Auckland, Nueva Zelanda del inventario abreviado y en el

2007 se tuvo otra muestra representativa nacionalmente de 395 maestros más que respondieron nuevamente al inventario por completo. Dentro de dicho documento son inspeccionadas las respuestas de los docentes tanto de primaria como de secundaria de Nueva Zelanda, al cuestionario *Teachers' Conceptions of Assessment* (versión III abreviada) para lograr determinar el grado en que el cuestionario, el cual había sido desarrollado por maestros de primaria, era válido y adecuado a las respuestas de los maestros de secundaria. Asimismo, dicho estudio inspecciona el grado dentro del cual el modelo analítico de cuatro factores, mejor conocido como TCoA-III A, fue equivalente a nivel estadístico para ambos grupos. Una vez evaluadas las propiedades psicométricas del inventario, el documento indaga acerca de las diferencias entre las puntuaciones medias y las intercorrelaciones de los factores para poder contestar las preguntas relacionadas con las diferencias en las concepciones de la evaluación de los profesores de primaria y secundaria.

Dicha investigación arrojó los siguientes resultados: para el concepto de la responsabilidad de los estudiantes, la puntuación fue media, siendo esta mayormente respaldada por los profesores de secundaria, en consonancia con su papel en la administración del sistema de calificaciones en dicho país. En tanto que la concepción mejoramiento, la puntuación fue la más alta y la más baja responsabilidad del centro educativo. El estudio invita a que el cuerpo docente desarrolle y adopte concepciones de la evaluación que les permitan desempeñarse con éxito dentro del marco normativo propio. Cabe resaltar que la concepción de mejora contaba con cuatro factores contribuyentes, siendo estos, que la evaluación es válida, describe y mejora el aprendizaje de los estudiantes y mejora la enseñanza, por su parte la irrelevancia contó con tres factores contribuyentes, los cuales fueron que, la evaluación es injusta, se ignora

y es inexacta; mientras que las concepciones de responsabilidad tanto escolar como estudiantil incluyeron factores únicos.

El objetivo que presenta en su estudio Lin et al., (2021) es el de contextualizar las concepciones de los maestros en la formación sobre la evaluación en la educación de un segundo idioma chino. Esta investigación contó con muestra compuesta por 279 profesores en formación de primer año, los cuales se encontraban estudiando un programa MTCSOL de dos años en universidades financiadas por el gobierno en China continental. Para el estudio, uno de los instrumentos más importantes fue el inventario de autoinforme desarrollado por Brown (2004, 2006) conocido como titulado Teachers' Conceptions on Assessment Abridged Scale (TCoA-III A).

Los resultados de estas investigaciones arrojaron que los participantes estuvieron entre levemente (puntaje de 3) a moderadamente (puntaje de 4) de acuerdo con los ítems referentes a la evaluación como mejora, responsabilidad escolar y estudiantil. Sin embargo, en relación con la irrelevancia de la evaluación, los participantes en su mayoría estaban en desacuerdo (puntaje de 2) o moderadamente (puntaje de 4) de acuerdo con este elemento. De igual forma, se hallaron correlaciones sustanciales entre la mejora, la rendición de cuentas de la escuela y de los estudiantes, así como también, la correlación positiva entre la evaluación inexacta y la rendición de cuentas de la escuela, demostrando esto que los docentes en formación consideran que las evaluaciones para determinar la calidad de las escuelas son imprecisas.

Por otra parte, se descubrió una relación negativa entre la mejora y que la evaluación es mala, razón por la que es de esperarse que los futuros maestros que consideran que la evaluación mejora la enseñanza y el aprendizaje, tengan menos

probabilidades de creer que la evaluación es deficiente. Estos hallazgos señalan que, los candidatos a docentes tenían dudas con respecto a la utilidad de los enfoques de la evaluación y más bien, se decantaba más a objetar sobre la precisión de la misma.

Gracias a los diferentes patrones de concepciones, se lograron demostrar diferentes concepciones de la evaluación en esta investigación. Además, que, se deben de esclarecer las diferencias entre la evaluación de y para el aprendizaje, para así poder colaborar con los futuros educadores a ajustar las concepciones contrapuestas de la evaluación y las tensiones que existen entre las evaluaciones formativas y las sumativas, siendo estas sumamente evidentes en situaciones donde los exámenes predominan.

Por otro lado, Qadi (2018) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo era la exploración de las concepciones de la evaluación entre los docentes universitarios de inglés, como lengua extranjera en el Centro de Idiomas Inglés, en la Universidad de Afaq, en Arabia Saudita. Para dicho estudio se utilizó el inventario abreviado de concepciones de la evaluación de los docentes (TCoA-III A) de Brown (2006), concepciones del inventario de evaluación que cuenta con cuatro factores entre los que se encuentran variables como la responsabilidad de los estudiantes, de la escuela, el progreso y la irrelevancia, para la obtención de datos cuantitativos. Dicho estudio trajo hallazgos que demostraron que, para todos los participantes, el valor principal lo tenía el principio de mejora, mientras que las concepciones de irrelevancia obtuvieron el nivel más bajo de aceptación. Por su parte, en cada dimensión los elementos más resaltantes son, en la dimensión mejoramiento los elementos más alto son evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado, y la evaluación informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento, y los elementos más bajo son Los

resultados de las evaluaciones son válidos y consistentes, y la evaluación mide las habilidades de pensamiento complejo del alumno, en la dimensión irrelevancia los elementos más altos son los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación y los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución debido al error de medición. En cuanto a la dimensión ejecución, el elemento más alto es evaluar es asignar una calificación al trabajo del alumno, y los elementos más bajos son La evaluación del aprendizaje distribuye a los alumnos en niveles y categorías, mientras que en la dimensión calidad el elemento más alto es La evaluación del aprendizaje informa acerca de lo bien que va la universidad, y el elemento más bajo es La evaluación es un indicador exacto de la calidad de las instituciones de educación. Asimismo, el estudio presentó ciertas implicaciones a nivel pedagógico y concluyó con la necesidad de una mayor investigación triangulada del fenómeno.

Yetkin (2018) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo principal fue la investigación con relación a la concepción de la evaluación de futuros profesores de inglés. La investigación se realiza mediante la instrumentación de procedimientos y diseños de investigación cuantitativos, en la Universidad Hacettepe en Ankara, Turquía a 204 candidatos a profesores de inglés. Para la recopilación de los datos, se empleó un instrumento conocido como inventario abreviado de concepciones de la evaluación de los docentes, también conocido como, TCoA-III A. Los elementos redactados negativamente fueron determinados y revertidos con la asistencia de dos expertos en el campo. Seguidamente, se analizaron los datos para ver la dispersión de los datos y los resultados indicaron claramente que los datos se distribuyeron normalmente.

Posteriormente, se realizó el análisis de confiabilidad de la escala. Luego, los datos fueron sometidos a estadística descriptiva. Se calcularon e interpretaron los valores medios de cada ítem y de cada subescala. Entonces, los datos se procesaron utilizando el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson para determinar la magnitud de las relaciones entre cada variable dependiente y revelar la dirección de la relación.

Después se llevó a cabo el análisis de varianza multivariante (MANOVA). Antes de proceder al análisis de los datos de acuerdo con la prueba MANOVA, se investigaron los datos para revelar si los datos cumplían con todos los supuestos de MANOVA o no. Después de que se cumplieron todas las suposiciones, los datos se sometieron a la prueba MANOVA. Se investigó todo el supuesto para cada variable dependiente antes de que se tuvieran en cuenta los resultados de la prueba multivariante y los valores Lambda de Wilks. Si la variable dependiente cumplió con todos los supuestos, entonces se calcularon, verificaron e interpretaron los resultados de la prueba multivariante y las Lambdas de Wilks.

Este estudio arrojó resultados como que la concepción de mejora obtuvo el valor más alto, mientras que la concepción de irrelevancia tuvo el más bajo, ahora bien, con respecto a la correlación, los resultados señalaron que la concepción de mejora, la responsabilidad escolar y de los estudiantes eran positivas y se encontraban fuertemente correlacionadas entre sí, mientras que las concepciones de mejora y la irrelevancia obtuvieron correlaciones negativas. En cuanto al comportamiento de la variable concepción de la evaluación con respecto a sus diferencias individuales (edad, género y experiencia) no marcaron diferencia estadísticamente significativa en el análisis multivariado de los resultados de la varianza.

En la investigación de Devtiana et al. (2021) el objetivo es explorar cómo los docentes de las escuelas de secundaria del IB perciben las evaluaciones en el currículo del IB. Para lo que se utilizó un diseño de método mixto, que involucró datos cualitativos y cuantitativos para responder las preguntas de investigación. Su población comprendió dieciocho escuelas secundarias del IB registradas oficialmente en Indonesia. Los encuestados se eligieron al azar. Los participantes de esta investigación fueron seis profesores de inglés, procedentes de cinco colegios secundarios del IB diferentes, que enseñaban inglés como primer idioma (Lengua y literatura) y como segundo idioma (Adquisición del idioma) en el nivel secundario.

Para la recopilación de datos se emplearon dos instrumentos de ambos enfoques, primero el cuestionario titulado *Teachers' Conceptions on Assessment Abridged Scale* (TCoA-IIIa) desarrollado por Brown (2004, 2008, 2011) para representar los datos cuantitativos. El segundo, para representar los datos cualitativos, la entrevista también se llevó a cabo para explorar cómo los docentes percibían las prácticas y procesos de evaluación en la clase de inglés. Para el cuestionario es relevante mencionar Brown (2004) estableció TCoA-III en una variante completa para los maestros de primaria en Nueva Zelanda. Más adelante, Brown (2006) formuló una versión abreviada con la validación que incluyó a profesores de primaria y secundaria de Queensland. TCoA-IIIa empleada sobremanera en muchas investigaciones internacionales (Brown y Michaelides, 2011; Gebriel y Brown, 2014; Ates y Buyukkarci, 2019). A partir de los datos, evidenció que los docentes perciben la evaluación de inglés en el currículo del IB como un medio válido y confiable para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, la responsabilidad escolar y la responsabilidad de los alumnos. Como también los maestros creen que los objetivos del plan de estudios del IB están integrados al proceso de evaluación del inglés. Aun así, los

docentes tienen una percepción positiva del proceso de evaluación en el currículo del IB, se identifican varios desafíos, principalmente para ofrecer una evaluación auténtica y personalizada. En los resultados se reporta que la dimensión con los resultados más altos son mejoramiento y ejecución, con resultados moderados relevancia seguido de calidad.

En cada una de las dimensiones se encuentran los siguientes hallazgos en los aspectos que las integra, en la dimensión mejoramiento los más altos son la evaluación ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje y la evaluación mide las habilidades de pensamiento complejo, mientras que los más bajos son evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado. En lo que se refiere a la dimensión irrelevancia, los aspectos más hacia arriba son los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución, los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda la evaluación, mientras que los más hacia abajo son la evaluación es injusta para los alumnos y además es un proceso inexacto. Por otro lado, la dimensión los aspectos con los puntajes más altos son la evaluación del aprendizaje informa acerca de lo bien que va la universidad y la evaluación del aprendizaje es una buena forma de valorar un centro educativo. En lo que respecta a la dimensión ejecución, los resultados más altos son la evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos, y evaluar es asignar una calificación al trabajo del alumno.

Objetivo General

Determinar cómo incide el sexo, el tiempo de experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras y la concepción de la evaluación del profesor influyen en la actividad evaluadora, y como se afectan entre sí.

Objetivos Específicos

Describir la actividad evaluadora del profesor

Describir la concepción de la evaluación del profesor

Determinar la relación entre el sexo, el tiempo de la experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras, la concepción de la evaluación y la actividad evaluadora

V. MÉTODO

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo el sexo, el tiempo de experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras, y la concepción de evaluación influyen sobre la actividad evaluadora del profesor, y como se relacionan entre si estas variables?

HIPÓTESIS GENERAL

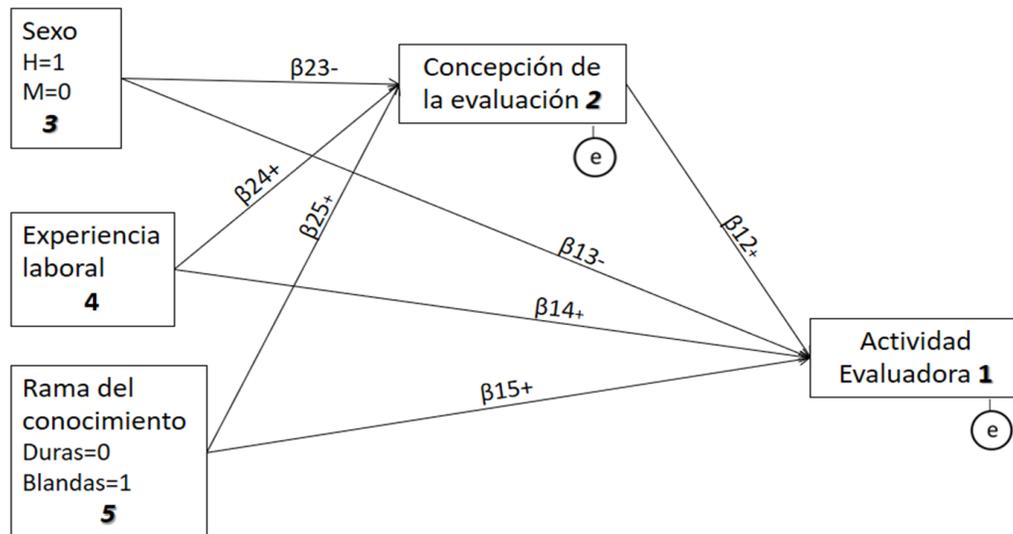
Los factores sexo, experiencia laboral, rama del conocimiento y la concepción de la evaluación, inciden de manera directa o indirecta sobre la actividad evaluadora del profesor.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

Se pretende confirmar las relaciones planteadas en el siguiente diagrama:

Figura 1.

Diagrama de ruta propuesto



Nota: La concepción de la evaluación y la actividad evaluadora se divide en cuatro dimensiones. En el diagrama se coloca solamente una caja para cada una de ellas, dado que las direcciones hacia cada una de las dimensiones son iguales y así no sobrecargar el diagrama.

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño es no experimental, ya que la investigación se realizó "...sin la manipulación deliberada de las variables..." (Kerlinger, 2002, p. 420), en otras palabras, son esencialmente no manipulables o sus manifestaciones ya han ocurrido, con el propósito de realizar inferencias sobre las correlaciones entre las variables estudiadas, sin intervención directa del investigador. Es transversal, ya que se recopilaron "...datos en un momento único" (Hernández et al., 2014, p. 154), pues lo que se pretendió precisar son las características y analizar la influencia o incidencia de las variables de estudio en un tiempo preciso. El procedimiento consistió en medir en varios grupos de profesores las variables a investigar, para este caso los grupos estuvieron constituidos por los profesores adscritos a cada una de las quince escuelas de pregrado de la universidad.

Por otra parte, el alcance fue explicativo debido a que fue más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o de la determinación de relaciones entre conceptos; en otras palabras, estuvo destinado a responder por las causas de los eventos o fenómenos físicos o sociales; se puede afirmar que permitió establecer por qué se relacionaron las dos variables (Hernández Sampieri et al., 2010).

Es un diseño de rutas, en el que el modelo representado por el diagrama se tomó como un todo integrado (un sistema), con cohesión conceptual derivado de la teoría y unidad operacional dada por las rutas que conectan las variables e integran los efectos de

unas sobre otras, efectos que pueden evaluarse sobre la base de su ajuste a los datos, precedido por la matematización, además se pueden presentar como totales, directos o indirectos (Robles, 1999; Angelucci, 2007). Las variables sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento fueron tomadas como variables exógenas, mientras que las variables de la concepción y de la actividad de evaluación fueron tomadas como variables endógenas en el modelo de rutas. Este modelo debe cumplir con los siguientes requerimientos (Sierra Bravo, 1981):

1. El modelo debe representar relaciones de causa efecto entre las variables.
2. Las relaciones planteadas en el modelo son lineales y aditivas. Las relaciones curvilíneas, multiplicativas o de interacción son excluidas.
3. El modelo debe ser un sistema cerrado o completo. Así, cada variable dependiente debe ser considerada como completamente determinada por alguna combinación de las variables del sistema. Si la determinación no es completa por las variables medidas, se introduce una variable residual que no presenta correlación con otras variables del modelo.
4. Se asume que las variables residuales del modelo, también llamadas errores, no están correlacionadas entre sí y ejercen una influencia aleatoria solo sobre una variable del modelo (una endógena) y no sobre varias.
5. El modelo debe ser recursivo, es decir, las relaciones entre las variables que forman el modelo son asimétricas. No se debe asumir relaciones bidireccionales entre las variables, ya que dos variables no pueden ser causa y efecto de la otra.

6. El modelo debe ser lineal, debido a que se supone que las relaciones que unen las variables que lo forman se representan por ecuaciones lineales.
7. El nivel de medida de las variables debe ser de intervalo o razón. Se pueden emplear variables cualitativas a condición de que sean dicotómicas o se puedan dicotomizar. Las variables categóricas polinómicas deben convertirse en dicotómicas.
8. Las variables utilizadas en el modelo son medidas sin error (el error de medida es mínimo, las medidas de las variables presentan una alta confiabilidad).

DEFINICIÓN DE VARIABLES

Variables endógenas

Actividad evaluadora:

Definición conceptual: “Es aquella evaluación en donde agente evaluador y sujeto evaluado coinciden” (Fuentes y Herrero, 1999, pág. 358). La evaluación tiene por cometido constituirse por tareas auténticas, el proceso involucra estrechamente al estudiante como evaluador (Quesada et al., 2013).

La actividad evaluadora está constituida por cuatro dimensiones que comprenden las tareas o actuaciones: planificación y diseño de la evaluación, seguimiento de los estudiantes, participación del estudiante y, seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación.

Planificación y diseño de la evaluación: La evaluación debe ser el punto de inicio de la planificación de la actividad evaluadora (Boud, 2010). Por esta causa se debe empezar por definir cuáles son los alcances de aprendizaje que se quieren lograr con los

estudiantes y la manera en que se le va a evaluar, de aquí se parte entonces, para estructurar la planificación de las demás actividades (Quesada et al., 2013).

Seguimiento de los estudiantes: Se hace a través de la evaluación, implica la transmisión de información al inicio, durante y al final (Biecinto et al., 2013). Se apunta por una evaluación formativa, sobre el soporte de acciones continuas de evaluación, con procesos de seguimiento (Ibarra y Rodríguez, 2010). Para lo que es importante la retroalimentación minuciosa (Gibbs y Simpson, 2004). Así mismo la proalimentación, que son aportes sobre la calidad de las ejecuciones, guiar a la mejora, rectificar y disminuir las fallas (Quesada et al., 2017).

Participación de los estudiantes: La evaluación debe estar en manos de los que participan en la formación, tanto del que aprende como del que enseña (Quesada et al., 2013). Como complemento se tienen las estrategias de evaluación compartidas como la autoevaluación, y la coevaluación o evaluación entre iguales (Falchikov, 2005; Carles, 2007; Boud, 2010; Ayzum, 2011). Lo anterior se logra si se forma a los estudiantes en las estrategias participativas en evaluación, en especial en la comprensión, determinación y calificación de criterios de evaluación (Falchikov, 2005). Lo que favorece la autonomía y la autorregulación de su aprendizaje (Quesada et al., 2013).

Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación: El seguimiento y la adaptación de la evaluación que se planifica y que se ejecuta en clases es tarea necesaria, que conduce a la mejora permanente (Briggs et al., 2003). Para lo que es importante hacer seguimiento y reflexionar de forma crítica sobre este proceso, para insertar cambios, tanto estudiantes como profesores; para este último lo lleva a la actualización de su conocimiento y el análisis crítico de su labor (Quesada et al., 2013).

Definición operativa: La puntuación promedio obtenida en el ActEval (Autoinforme sobre la actividad Evaluadora del profesor universitario) (Quesada et al., 2013) (Anexo A) en sus cuatro dimensiones, que comprenden las tareas o actuaciones que llevan a cabo y autoevalúa el profesor universitario: I) Planificación y diseño de la evaluación; II) Seguimiento de los estudiantes; III) Participación de los estudiantes; IV) Seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación. La escala de los ítems se puntúa como (1) ninguna y (6) totalmente, mientras que a mayor puntaje indica un mayor grado en el que se acostumbra a usar, ejecutar o realizar cada una de las actuaciones dentro del criterio.

Concepción de la evaluación

Definición conceptual: “estructura mental general que abarca las creencias, los significados, los conceptos, las proposiciones, las reglas, las imágenes mentales, las preferencias, los gustos” (Thompson, 1992, pág. 130), significados y comprensiones que acerca de la evaluación tienen los profesores y que se suponen repercuten sobre el desenvolvimiento del profesor (Angelucci y Cañoto, 2017).

A continuación, la definición de cada una de las dimensiones del cuestionario:

Mejoramiento: la evaluación colabora con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Además, la evaluación como mejoramiento muestra que el profesor toma en cuenta los resultados de los instrumentos como un medio para saber de los avances y posibles dificultades de sus estudiantes (Angelucci y Cañoto, 2017). Por otra parte, de su reflexión, surgen las actualizaciones e innovaciones (Biecinto et al., 2013).

Irrelevancia: “Considera que la evaluación no tiene una posición legítima dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje” (Angelucci y Cañoto, 2017, pág. 2). Es una

actividad que tiene consecuencias negativas sobre el aprendizaje, el docente y el estudiante. Le quita autonomía al profesor, desviándose del proceso de aprendizaje y, produce ansiedad en los estudiantes, puesto que no evidencia realmente lo que los estudiantes saben (Brown, 2008).

Calidad: La evaluación permite establecer la calidad de la enseñanza, por un lado, mientras que por el otro le otorga responsabilidad al profesor y a la institución, con el propósito de lograr estándares establecidos a través de normativas institucionales, como también para ser comparado con otras instituciones (Angelucci y Cañoto, 2017).

Ejecución: la evaluación está dirigida a la entrega de reportes al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, con dicho reporte se certifica, clasifica y se responsabiliza al estudiante de su aprendizaje (Angelucci y Cañoto, 2017). En relación con esto no se está realizando una evaluación de lo que el estudiante ha logrado, por el contrario, se ubica al estudiante en una posición con respecto al resto de estudiantes que fueron evaluados al mismo tiempo (Brown, 2008).

Definición operativa: La puntuación promedio obtenida en el cuestionario abreviado concepción de la evaluación (*Teachers' Conceptions of Assessment Abridged*, TCoA-III siglas en inglés) (Brown, 2008) en la versión en español revisada por Remesal en el 2009 (Anexo B). Se conforma por cuatro dimensiones: la evaluación como mejoramiento del aprendizaje; irrelevancia de la evaluación (esta dimensión se divide a su vez en la evaluación es inexacta y la evaluación es mala); evaluación como indicador de calidad e, indicador de clasificación o ejecución del estudiante. La escala de los ítems puntúa desde (1) Nunca a (4) Siempre; de modo que un puntaje mayor indica una mayor concepción referida a cada una de las dimensiones.

Variables exógenas:**Sexo:**

Definición conceptual: “división biológica de los animales y los organismos humanos con base en su papel reproductivo” (Wolman, 1996, pág. 297).

Definición operativa: Identificación por parte del sujeto de su sexo al marcar con una H (Hombre) o una M (Mujer). Se codifica al hombre como 1 y a la mujer como 0 (ver anexo D).

Años de experiencia laboral:

Definición conceptual: La experiencia laboral constituye la respuesta al conjunto de conocimientos y aptitudes que un sujeto ha acumulado mediante su actividad profesional en un transcurso de tiempo determinado (Meyer y Schwager, 2007).

Definición operativa: Indica el número de años cumplidos trabajando como docente en alguna universidad, según su fecha de inicio en dicha institución (ver anexo E).

Rama del conocimiento blandas y duras:

Definición conceptual: Son aquellas áreas o disciplinas que tienen sus propias exigencias y se encarga de un sector específico de la realidad precisa de conceptos, métodos, procedimientos y un lenguaje técnico particular, la disciplina también consiste en la debida apropiación de todos ellos (Ospina, 2004). Estas disciplinas se van a manejar según lo que propone Biglan (1973a; 1973b) operativamente la diferencia entre duras y blandas. Para definir si una ciencia es dura o blanda se vale del nivel de consenso y metodología que orienta una disciplina del conocimiento (paradigma): las ciencias cuyo

consenso es uniforme son ciencias duras y las ciencias que su contenido y metodología continúan (desde su perspectiva) en busca de un paradigma son ciencias blandas (ver anexo I).

Definición operativa: Identificación por parte del sujeto de la rama del conocimiento donde se desempeña al marcar con una D (Dura) o una B (Blanda). Se codifica Dura como 0 y a la Blanda como 1. A continuación en la tabla 1 se presentan las escuelas de la UCAB según la clasificación antes descrita.

Tabla 1.

Clasificación de las carreras de la UCAB por Facultad y Escuela según la tipología de Biglan (1973a; 1973b)

Facultad	Escuelas	Tipología	
Ciencias Económicas y Sociales	Administración y Contaduría	Blandas	
	Economía		
	Ciencias Sociales		
Humanidades y Educación	Psicología		
	Comunicación Social		
	Filosofía		
	Letras		
	Educación		
Derecho	Derecho		Duras
Teología	Teología		
Ingeniería	Ingeniería Civil		
	Ingeniería Informática		
	Ingeniería Industrial		
	Ingeniería Telecomunicaciones		

VARIABLES CONTROLADAS

Nivel del docente. Son sólo profesores universitarios de pregrado de una universidad privada. Técnica de control: Eliminación.

Instrucciones y orden de aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Se llevaron a cabo las mismas instrucciones y el mismo orden en la aplicación de cada uno de los instrumentos de recolección de datos (Técnica de control: Estandarización).

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está constituida por los 761 profesores de pregrado del total de las carreras de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) sede Montalbán. Población de la que se conocen aspectos específicos o en detalle (Pineda, 2008).

En cuanto a la selección de los docentes es de tipo censal, en otras palabras, el marco que participa representa a la totalidad de la población, dicha participación fue voluntaria, profesores que se encontraban disponibles o dispuestos a participar en completar el instrumento.

Esto es común en investigaciones con poblaciones pequeñas o finitas donde no se selecciona muestra como tal, para no incidir en la validez de los resultados (Hurtado y Toro, 2001). En este caso se incluyen los docentes de las carreras de pregrado de la UCAB (Psicología, Letras, Educación, Filosofía, Comunicación Social, Ciencias Sociales, Economía, Administración, Derecho e Ingeniería) (ver tabla 2) grupos aparentemente homogéneos, que definen las ramas del conocimiento en que trabaja cada profesor. Además, vale la pena aclarar que se incluyeron también otros grupos que juegan un papel transversal en las carreras de pregrado (según clasificación de la Dirección General de Recursos Humanos de la UCAB) como son: Materias comunes FACES, Materias comunes y Cátedra institucional.

Tabla 2.

Profesores de pregrado de la UCAB por Escuela

Escuelas	Total	Muestra	%
Ing. Industrial	28	10	35,71
Ing. Civil	36	16	44,44
Psicología	71	31	43,66
Ciencias Sociales	44	15	34,09
Economía	35	12	34,29
Educación	52	19	36,54
Filosofía	16	5	31,25
Materias comunes	35	13	37,14
Administración y Contaduría	62	25	40,32
Comunicación Social	120	40	33,33
Derecho	82	25	30,49
Ing. Informática	29	11	37,93
Letras	18	7	38,89
Arquitectura	12	3	25,00
Materias comunes FACES	32	9	28,13
Ing. en Telecomunicaciones	32	13	40,63
Cátedra institucional	37	9	24,32
Teología	20	4	20,00
Total	761	267	35,09

Al final se administraron los cuestionarios a 267 profesores de los cuales 134 (50,2%) son hombres, la media de la edad es de 50,26 años de entre los 22 y los 77 años,

con una desviación de 12. Los años de docencia a nivel universitario tiene una media de 17,28 años, con una desviación de 11,66 y oscila entre 0 y 49 años, mientras que los años de docencia en la UCAB tiene una media de 13,31 años, con una desviación de 10,40 y oscila entre 0 y 49 años. Por otra parte, el tiempo de dedicación de los profesores, se tiene que 137 (51,3%) son de tiempo convencional, 103 (38,6%) son tiempo completo y 24 (9%) medio tiempo.

En las distintas facultades, 101 (37,8%) profesores son de la Facultad de Humanidades y Educación, distribuidos de la siguiente manera en Psicología 31 (11,6%), Educación 19 (7,1%), Filosofía 5 (1,9%), Comunicación Social 40 (15%), Letras 7 (2,6%) y Teología 4 (1,5%); mientras que 61 (22,8%) profesores se encuentran en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, repartidos en las escuelas de este modo en Ciencias Sociales 15 (5,6%), Economía 12 (4,5%), Administración y Contaduría 25 (9,4%) y Materias comunes de FACES 9 (3,4%); por su parte en la Facultad de Ingeniería hay 53 (19,9%) profesores, de los cuales 10 (3,7%) son de la escuela de Ingeniería Industrial, 16 (6%) de Ingeniería Civil, 11 (4,1%) de Ingeniería Informática y 13 (4,9%) de la escuela de Ingeniería en Telecomunicaciones; por su parte 25 (9,4%) profesores son de la escuela de Derecho de la Facultad de Derecho; en tanto 4 (1,5%) profesores son de la escuela de Teología de la Facultad de Teología, y por último se agrega a estas las Cátedras Institucionales con 22 (8,2%) profesores, de los cuales 13 (4,9%) son de Materias Comunes y 9 (3,4%) son de las Cátedras Institucionales.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento (Anexo C) a ser aplicado está constituido por los siguientes aspectos:

1. Datos de identificación. En este apartado, para los profesores se contemplaron datos: sexo, escuela, facultad, tiempo de dedicación, experiencia laboral y tipo de asignatura (datos laborales y sociodemográficos) (Anexo C).
2. Se tomo el cuestionario Autoinforme sobre la Actividad Evaluadora del profesor universitario ActEval (Anexo A), ofrece una adecuada validez aparente realizada por una muestra de 30 profesores, y la validez de contenido fue realizada por 50 profesores expertos (Quesada et al., 2013), validez empírica realizada por 427 docentes (Biencinto, Carpintero et al., 2013) y una consistencia interna (alfa de Cronbach) superior a 0,93 en cada dimensión llevada a cabo con 52 profesores. En otro estudio se obtuvo un alfa de Cronbach superior a 0,91 en todas las dimensiones (Reyes et al., 2020). El cuestionario está constituido por 31 ítems organizados en cuatro dimensiones vinculadas a actividades fundamentales de la evaluación: Planificación y diseño de la evaluación conformada por los siguientes ítems: 1, 9, 18, 20, 25, 30, 31, 32 y 33; Seguimiento del aprendizaje de los estudiantes conformada por los siguientes ítems: 2, 3, 19, 21, 22, 23, 27 y 28; Participación del estudiante en la evaluación conformada por los siguientes ítems: 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 26 y 29 y, Seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación conformada por los siguientes ítems: 5, 6, 7, 8 y 24. Cada uno de los ítems del cuestionario se valora a través de una escala likert entre 1 (ninguna) y 6 (totalmente) para medir el criterio utilización, en las distintas dimensiones de la evaluación.

3. Como también se tomó el cuestionario abreviado sobre la concepción de la evaluación (*Teachers' Conceptions of Assessment Abridged*, TCoA-III A, siglas en inglés) (Anexo B) que consta de cuatro dimensiones: la evaluación como mejoramiento del aprendizaje, del ítem 1 al 12, irrelevancia de la evaluación del ítem 13 al 21 (esta dimensión se divide a su vez en la evaluación es inexacta y la evaluación es mala); evaluación como indicador de calidad, del 22 al 24, indicador de clasificación o ejecución del estudiante del ítem 25 al 27. Este instrumento fue realizado por Brown (2008) y traducido al español para mexicanos por Esparza (2007) y luego revisada por Remesal (2008), esta misma autora en el 2009 elaboró la versión al español que fue empleada en el estudio realizado por Angelucci et al. (2017). El cuestionario ha sido utilizado en profesores y estudiantes de diferentes países, en su versión en español en España, México y Venezuela. Con esta versión TCoA-III A se realizó un análisis factorial confirmatorio para una muestra española (Brown y Remesal, 2012) dichos resultados evidencian un buen ajuste ($\chi^2=1692,33$, $gl=529$, $p=0,7$; CFI= 0,79; SRMSEA=0,047; RMSEA=0,047; SRME=0,068). En el estudio de Brown y Remesal (2012) no presentan datos de confiabilidad para esta versión mientras que para el estudio Angelucci et al. (2017) donde se calculó el Alfa de Cronbach para cada dimensión, destacándose la dimensión irrelevancia de la evaluación que se tomó como una sola; de esta manera se logró una adecuada consistencia interna para las tres primeras dimensiones (mejoramiento: 0,84; irrelevancia: 0,74; calidad: 0,85) y menor consistencia para la última (ejecución: 0,46). La escala está conformada por 27 ítems originales y se puntúa en una escala de (1) nunca a (4) siempre; de forma que un puntaje mayor indica una mayor concepción referida a cada una de las dimensiones.

PROCEDIMIENTO

Con la finalidad de alcanzar el objetivo planteado en la presente investigación, se llevaron a cabo las siguientes actividades. Se empleó la cantidad de 267 profesores de pregrado de las quince Escuelas que se agrupa en las cinco Facultades de la Universidad Católica Andrés Bello. Para la aplicación del instrumento se realizaron reuniones breves con los directores de las quince escuelas de pregrado de la UCAB para presentar y gestionar la aplicación del instrumento luego de ser montado en Google Form. La administración del instrumento se realizó por medio de grupos de correos electrónicos o a través de las redes sociales, de la misma manera otros instrumentos fueron consignados en físico en la secretaría de cada escuela, donde la secretaria era responsable de la entrega y recolección. Tanto los instrumentos online como los físicos contenían una parte introductoria que explicaba el propósito de investigación. Por otra parte, para asegurar la aplicación a los profesores que estaban dando clases en el primer semestre del año académico 2022-2023 se añadió una sección de datos sociodemográficos (Anexo C), donde estuvo la opción obligatoria de colocar número de asignaturas que estaba impartiendo, nombre de las asignaturas, escuelas y facultades donde las impartían.

Asimismo, se informó que la aplicación de las escalas constaba de un tiempo de aproximadamente de 20 minutos. Las respuestas de los instrumentos en físico fueron transcritas a Excel, mientras las respuestas online se registraron en la misma plataforma para su posterior análisis, seguidamente estos fueron pasados a la base de datos, la cual fue utilizada para procesar los datos.

Los datos de los resultados de las encuestas se pasaron a una base realizada en el programa SPSS versión 20, que se basa en el número de ítems con sus puntuaciones, que constituye el instrumento compuesto por las dos encuestas aplicadas.

Luego para las variables sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento se hizo una distribución de frecuencia. Para las variables medidas por medio de las escalas se obtuvieron los datos descriptivos pertinentes, tales como la media, la mediana, la desviación, el coeficiente de variación, la asimetría, la curtosis, y el dato mínimo y máximo.

Además, a través del programa SPSS 20 se hizo una verificación de hipótesis de las relaciones que se plantean en el diagrama de rutas. Se buscó comprobar los supuestos del análisis de rutas (se realizó una matriz de correlaciones, Durbin-Watson, tabla y gráfico de residuales, gráfico de normalidad) y luego se calculó el análisis de regresión múltiple para las variables endógenas (se obtuvo R, R², F, coeficientes Beta: β y b, y la probabilidad: p) y se construyó el diagrama de rutas resultante.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se tomaron en cuenta los principios éticos generales de la *American Psychological Association* (1994; c.p. Kerlinger y Lee, 2002) uno de los aspectos a tomar en cuenta es el posible valor científico que tuvo la investigación, por lo tanto, tener presente su valor heurístico alude a la posibilidad de descubrimiento y para originar nuevas corrientes de investigación, a propósito de esta investigación se pudo considerar como información útil la comprensión del tema tratado y de mínimo riesgo para el encuestado, ya que no se le produjo daño físico ni psicológico.

La investigación por encuesta que se realizó, respetó el derecho a la privacidad del encuestado, por lo tanto, se respetó la plena libertad de los encuestados de participar o no, y de abandonarla en cualquier momento; además de lo anterior otro elemento que se contempló fue la confidencialidad de los datos, es decir, la información obtenida no fue usada sino estrictamente para los fines conocidos y autorizados por los encuestados sobre la investigación que aquí se presenta, y además, se mantuvo el anonimato (Kerlinger y Lee, 2002).

Adicionalmente se informa a los encuestados del origen, razón de ser, objeto y finalidad de la encuesta, así como de la identidad que la promueve. Además, se solicitó el consentimiento informado de los participantes.

VI. RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones de las variables de estudio y cada uno de los ítems que las componen.

Para la variable actividad evaluadora (ver tabla 3 y figura 2), con un rango posible para todas las dimensiones de 1 a 6. Los resultados señalan que para la dimensión planificación y diseño la muestra presenta como puntaje mínimo 2,56 y un máximo de 6, con una media de 4,99 ($DE= 0,783$), homogénea ($CV= 15,691\%$) con una asimetría negativa ($As= -0,688$). Mientras que para la dimensión seguimiento del estudiante los profesores presentan un puntaje mínimo de 2,86 y un puntaje máximo de 6 con una media de 4,93 ($DE= 0,812$), homogénea ($CV= 16,466\%$), con una asimetría negativa ($As= -0,540$). Por su parte la dimensión participación del estudiante la muestra presenta, un puntaje mínimo de 1,20 y un puntaje máximo 6, con un promedio de 4,18 ($DE= 1,095$), con una distribución homogénea ($CV= 26,236\%$), y una asimetría negativa ($As= -0,344$). En cuanto a la dimensión seguimiento, mejora y diseño, los profesores presentan, un puntaje mínimo 2 y un puntaje máximo 6, con un promedio 4,735 ($DE= 0,968$), de forma homogénea ($CV= 20,447\%$), de manera asimétrica negativa ($As= -0,586$). Todo lo anterior sugiere una asimetría negativa en todas las dimensiones; lo que significa que la mayoría de los profesores llevan a cabo una actividad evaluadora positiva. Donde se puede apreciar que la dimensión de la actividad evaluadora que tiene un mayor puntaje es la de planificación y diseño de la evaluación y las demás dimensiones están bastante cercanas.

En cuanto a los descriptivos de la variable concepción de la evaluación (ver tabla 3 y figura 3) tiene un rango posible para todas las dimensiones del 1 al 4. Los resultados

presentan para la dimensión mejoramiento una media 3,055 (DE= 0,429), con un puntaje mínimo 1,50 y máximo de 4, con una asimetría negativa (As= -0,284), de forma homogénea (CV= 14,074%). En cuanto a la dimensión irrelevancia los profesores presentaron puntajes mínimo y máximo acorde al rango posible de respuesta (1-4) y un promedio de 2,080 (DE= 0,465), de forma homogénea (CV= 22,382%) de manera simétrica (As= 0,288). Mientras que para la dimensión calidad en un rango del 1 al 4, se obtuvo un puntaje mínimo de 1 y máximo de 4, con una media de 2,525 (DE= 0,664), con una distribución homogénea (CV= 26,314%), con una ligera asimetría negativa (As= -0,054). En lo que se refiere a la dimensión ejecución, los puntajes obtenidos muestran una media de 2,718 (DE= 0,563) con una distribución homogénea (CV= 20,723%), con un puntaje mínimo de 1 y un máximo de 4, con una asimetría positiva (As=0,302). De esto se puede apreciar, que las dimensiones calidad y ejecución sus puntajes son medios, mientras que la dimensión mejoramiento presenta puntajes moderados altos, y la dimensión irrelevancia presenta puntajes moderados bajos; lo que era de esperarse para esta última dimensión, ya que se trata de una concepción en líneas generales negativa de la evaluación. También es de hacer notar que el mejoramiento tiene una asimetría lo que denota una concepción de la evaluación positiva en los profesores, sólo en esta dimensión

Tabla 3.

Tabla de estadísticos descriptivos de las variables de estudio

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Planificación y Diseño	266	2,56	6,00	4,992	,783	-,688	,149	-,189	,298
Seguimiento del Estudiante	267	2,86	6,00	4,934	,812	-,540	,149	-,615	,297
Participación del Estudiante	264	1,20	6,00	4,175	1,095	-,344	,150	-,457	,299
Seguimiento Mejora y Diseño	267	2,00	6,00	4,735	,968	-,586	,149	-,387	,297
Mejoramiento	262	1,50	4,00	3,055	,429	-,284	,150	,842	,300
Irrelevancia	265	1,00	4,00	2,080	,465	,288	,150	,762	,298
Calidad	266	1,00	4,00	2,525	,664	-,054	,149	-,262	,298
Ejecución	266	1,00	4,00	2,718	,563	,044	,149	,094	,298

Figura 2.

Caja y bigote de las medias de las dimensiones de la actividad evaluadora

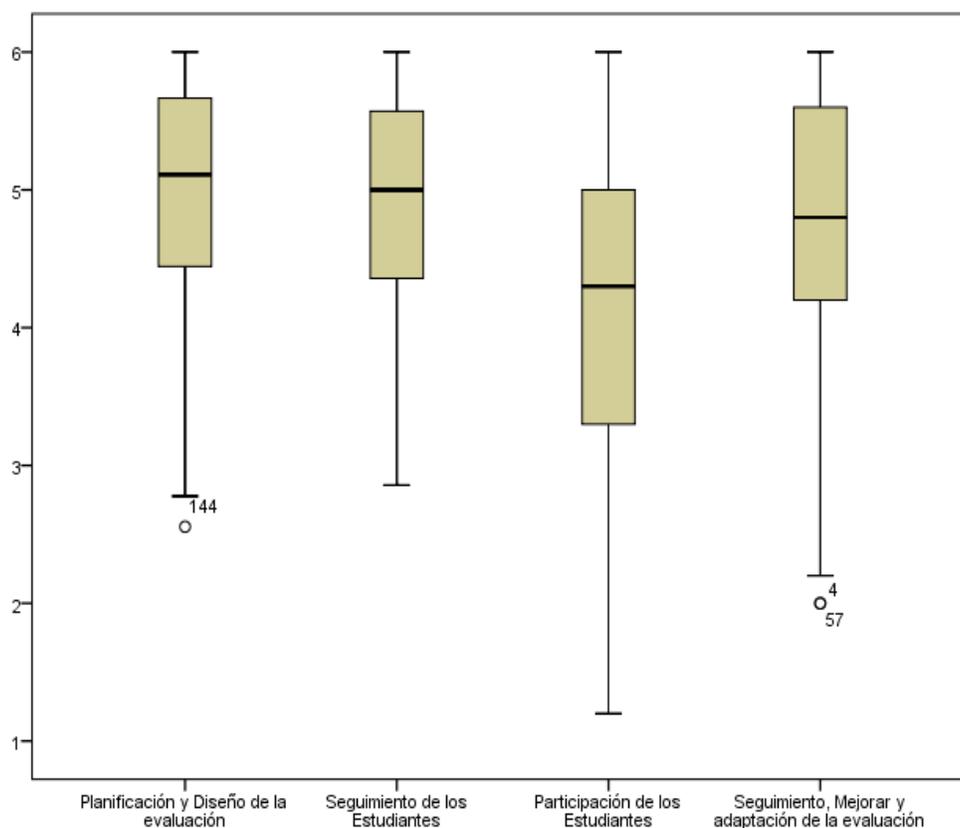
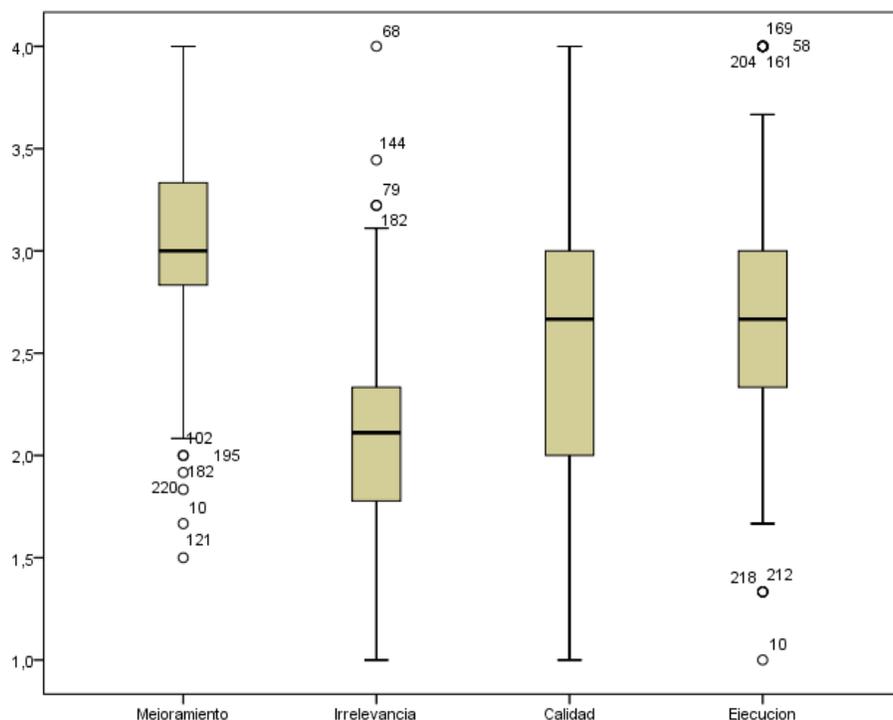


Figura 3.

Caja y bigote de las medias de las dimensiones de la concepción de la evaluación



A continuación, se pasa a calcular la distribución de frecuencias y porcentajes para cada opción de respuesta de cada uno de los ítems en las dimensiones y en los cuestionarios aplicados a la muestra y luego se ordenaron en función de su respuesta positiva. Para esto se sumó el porcentaje de respuestas 6 (Totalmente) y 5 (mucho) para la escala de la actividad evaluadora, mientras que para el instrumento concepción de la evaluación se sumó el porcentaje de respuestas 4 (Siempre) y 3 (Casi siempre), los cuales representan una evaluación positiva y conforman el valor TOP; este porcentaje después fue restado de la suma de porcentajes de las opciones inferiores 1 (Ninguna para el instrumento de la actividad evaluadora y Nunca para el cuestionario concepción de la evaluación) y 2 (Muy poca para el cuestionario de la actividad evaluadora y Pocas veces, para el cuestionario concepción de la evaluación) que representan el valor BOTTOM. Así

se aplica la fórmula TOP-BOT, se suman las dos categorías extremas y luego se restan entre si los resultados de estas sumas.

Dado que la cantidad de ítems no son iguales para cada grupo de respondientes, la jerarquía de autoevaluación positiva a negativa se presenta por grupo y se escogen los 6 ítems con puntajes más altos y los 6 con puntajes más bajos.

Al momento de observar las dimensiones en el cuestionario de la actividad evaluadora, se encuentra que en la dimensión planificación y diseño de la evaluación (ver tabla 4) los ítems más altos se vinculan con dar a conocer el procedimiento de calificación, los objetivos, estándares, criterios, además de considerar la evaluación integrada a la enseñanza-aprendizaje. Mientras que los puntajes más bajos estaban en los ítems que aluden al uso de las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación, así mismo adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilicen medios electrónicos, entre otros el referido a construir instrumentos de evaluación.

Tabla 4.

Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión planificación y diseño de la evaluación para la actividad evaluadora.

Planificación y diseño de la evaluación	TOP-BOT
a25- Dar a conocer el procedimiento de calificación.	84,3
a9- Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.	82,3
a20- Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	78,3
a8- Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de Enseñanza universitaria.	74,5
a1- Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).	70,8
a15- Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia y adecuarlo a estos.	70,8
a18- Construir instrumentos de evaluación.	65,9
a19- Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semipresencial; blended-learning, no-presencial; e-learning).	62,5
a31- Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (como Moodle, LAMS, Blackboard, etc.).	35,6

Para la dimensión seguimiento de los estudiantes (ver tabla 5), los que están hacia arriba son los referidos a aportar a los alumnos información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro, y modificar y mejorar sus ejecuciones. Entre los reactivos hacia abajo se encuentran los que se relacionan con realizar la evaluación inicial y final, igualmente utilizar las tareas de evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así responder a ellas.

Tabla 5.

Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión seguimiento de los estudiantes para la Actividad evaluadora.

Seguimiento de los estudiantes	TOP-BOT
a2- Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).	87,6
a3- Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).	83,9
a22- Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos).	73,5
a28- Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje.]	72
a27- Utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas.	64,9
a23- Realizar evaluación final.	55,3
a21- Realizar evaluación inicial.	22,1

Con relación a la dimensión participación de los estudiantes (ver tabla 6), tienden a evaluar más positivamente aquellos aspectos asociados a dar a conocer a los alumnos: los beneficios de su participación en el proceso de evaluación y, los ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos, adicionalmente acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación. Los aspectos valorados más negativamente por los profesores, están ligados a favorecer la participación de los estudiantes: mediante la coevaluación, la evaluación entre iguales, y el diseño de la evaluación.

Tabla 6.

Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión participación de los estudiantes para la actividad evaluadora.

Participación de los estudiantes	TOP-BOT
a10- Dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación.	64,3
a29- Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos.	52,4
a16- Acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).]	50,9
a17- Acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.).	48,7
a12- Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).	30,7
a26- Acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.	27,8
a4- Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.]	20,2
a11- Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.	18,8
a13- Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).	14,6
a14- Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).	9

Por su parte, en la dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación (ver tabla 7), los ítems mejor valorados se vinculan con analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación e introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos. Mientras que los ítems valorados más bajos, están asociados con los siguientes aspectos: favorecer la

colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación y actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.

Tabla 7.

Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación para la actividad evaluadora.

Seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación	TOP-BOT
a24- Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación.	72
a5- Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos.	64,8
a6- Introducir innovaciones en la actividad evaluadora.	64,8
a7- Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.	56,6
a30- Favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación.	40,1

Por otro lado, en lo que respecta a las dimensiones del cuestionario concepción de la evaluación. En la dimensión mejoramiento (ver tabla 8) los ítems mejor valorados involucran a la evaluación como que: forma parte de la enseñanza, informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento, como también evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado. En cuanto a los ítems con valores bajos, se encuentran los ligados a la evaluación permite que algunos alumnos diferentes reciban una enseñanza diferente de los demás y, los resultados de la evaluación son consistentes.

Tabla 8.

Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión Mejoramiento de la evaluación para la Concepción de la evaluación.

Mejoramiento	TOP-BOT
c3- La evaluación forma parte de la enseñanza.	90,3
c2- La evaluación informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento.	87,8
c1- Evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado.	86,4
c6- La evaluación informa a los alumnos de sus necesidades de aprendizaje.	77,6
c10- La evaluación ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje.	76,7
c7- La información que aporta la evaluación del aprendizaje modifica la enseñanza sobre la marcha.	64,8
c4- Los resultados de la evaluación del aprendizaje son confiables.	63
c5- La evaluación determina lo aprendido por los alumnos.	54,3
c12- Los resultados de las evaluaciones son válidos (miden el rendimiento real del alumno).	48,1
c9- La evaluación mide las habilidades de pensamiento complejo del alumno.	37,1
c8- Los resultados de la evaluación son consistentes, (un mismo alumno tendrá resultados similares en momentos distintos).	25,9
c11- La evaluación permite que algunos alumnos diferentes reciban una enseñanza diferente de los demás.	-12,4

Al mismo tiempo, en la dimensión Irrelevancia (ver tabla 9), los reactivos valorados hacia arriba están ligados con: los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación, los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución debido al error de medición y los profesores evalúan el aprendizaje, pero usan muy poco los resultados de esta evaluación. En cuanto a los reactivos valorados hacia abajo son los relacionados con la evaluación: es injusta para los alumnos, tiene poca repercusión en la enseñanza e interfiere en la enseñanza.

Tabla 9.

Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión Irrelevancia de la evaluación para la concepción de la evaluación.

Irrelevancia	TOP-BOT
c18- Los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación.	56,6
c15- Los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución debido al error de medición.	22,1
c14- Los profesores evalúan el aprendizaje, pero usan muy poco los resultados de esta evaluación]	-29
c13- La evaluación obliga a los profesores a enseñar de manera contraria a sus creencias.	-59,6
c17- Los resultados de la evaluación usualmente son ignorados]	-62,5
c19- La evaluación interfiere en la enseñanza.	-66,2
c20- La evaluación tiene poca repercusión en la enseñanza.	-76
c16- La evaluación es injusta para los alumnos.	-89,5

En cuanto a la dimensión calidad (ver tabla 10), las valoraciones más positivas se tienen en los reactivos referentes a la evaluación del aprendizaje: es una buena forma de valorar un centro educativo e informa acerca de lo bien que va la universidad. Además, la valoración menos positiva, es referente a la evaluación como un proceso inexacto y además es un indicador exacto de la calidad de las instituciones de educación.

Tabla 10.

Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión calidad de la evaluación para la Concepción de la evaluación.

Calidad	TOP-BOT
c24- La evaluación del aprendizaje es una buena forma de valorar un centro educativo.	28,9
c22- La evaluación del aprendizaje informa acerca de lo bien que va la universidad.	7,5
c23- La evaluación es un indicador exacto de la calidad de las instituciones de educación.	-5,7
c21- La evaluación es un proceso inexacto.	-41,3

Con relación a la dimensión ejecución (ver tabla 11), el reactivo que puntúa más alto es el relativo a la evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos. Mientras que los ítems que puntúan más bajos son los que tienen que ver con la evaluación del aprendizaje distribuye a los alumnos en niveles y categorías, además de evaluar es asignar una calificación al trabajo del alumno.

Tabla 11.

Los ítems según valores TOP-BOT en la dimensión ejecución de la evaluación para la concepción de la evaluación.

Ejecución	TOP-BOT
c27- La evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos.	64
c25- La evaluación del aprendizaje distribuye a los alumnos en niveles y categorías.	25,1
c26- Evaluar es asignar una calificación al trabajo del alumno.	-2,6

En síntesis, teniendo en cuenta las dimensiones que componen el instrumento en el cuestionario de la actividad evaluadora para la dimensión planificación y diseño de la evaluación el ítem más alto se vincula con el dar a conocer el procedimiento de calificación, mientras que con el puntaje más bajo está el que alude al uso de las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación. En cuanto a la dimensión seguimiento de los estudiantes el más alto es el referido a aportar a los alumnos información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro, por el otro lado el que está más bajo se relaciona con realizar la evaluación inicial. En lo que respecta a la dimensión participación de los estudiantes, el ítem que se evalúa más positivamente es el asociado al dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación, en tanto el aspecto valorado más negativamente por los profesores, está ligado a favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación. Con relación a la última dimensión de este cuestionario, la dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación, el ítem mejor valorado se vincula con analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación, al mismo tiempo que el más bajo está asociado con favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación.

En lo que concierne a la concepción de la evaluación, en la dimensión mejoramiento el ítem mejor valorado involucra a la evaluación forma parte de la enseñanza, mientras que el valorado más bajo es el ligado a la evaluación permite que algunos alumnos diferentes reciban una enseñanza diferente de los demás. Al mismo tiempo en la dimensión irrelevancia, el reactivo valorado hacia arriba está ligado con los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación, el

reactivo valorado hacia abajo es el relacionado con la evaluación es injusta para los alumnos. En cuanto a la dimensión calidad, la valoración más positiva la tiene el reactivo referente a la evaluación del aprendizaje es una buena forma de valorar un centro educativo, y la valoración menos positiva, es referente a la evaluación como un proceso inexacto. Con relación a la dimensión ejecución, el reactivo que puntúa más alto es el relativo a la evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos, y el ítem que puntúa más bajo es el que tiene que ver con la evaluación del aprendizaje distribuye a los alumnos en niveles y categorías.

Debido a que la cantidad de ítems no son iguales para cada cuestionario aplicado, la jerarquía de valoración positiva a negativa se presenta por cuestionario aplicado y se escogen los 6 ítems con puntajes más altos y los 6 ítems con puntajes más bajos.

Para el cuestionario actividad evaluadora (ver tabla 12) se puede observar que algunos reactivos con los puntajes más altos son el aportar desde la retroalimentación o la proalimentación al estudiante con la idea de que puedan reflexionar sobre su nivel de logro o para que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones, en el mismo orden de idea; ambos relacionados con la dimensión seguimiento de los estudiantes. De la misma manera, los ítems relacionados con el conocer el procedimiento de calificación y los estándares de evaluación, además de considerar la evaluación de forma integrada a la enseñanza – aprendizaje y, el uso de los procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los métodos de enseñanza universitaria, reactivos de la dimensión planificación y diseño de la evaluación.

Al revisar los ítems que obtienen más bajo puntaje, se encuentran: el dar a conocer el procedimiento de calificación, por otro lado, enseñar y entrenar a los mismos en el cómo evaluar, además de favorecer su participación mediante el diseño de la evaluación, la coevaluación y la evaluación entre iguales, ítems de la dimensión participación de los estudiantes. Se evalúa de igual forma con menor puntaje un aspecto referido a la dimensión seguimiento de los estudiantes, específicamente el realizar la evaluación inicial.

Tabla 12.

Los 6 ítems más altos y más bajos según valores TOP-BOT para la Actividad evaluadora

Dimensión	Ítems más altos	Top-Bot
SegEst	a2- Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).	87,6
PlanDis	a25- Dar a conocer el procedimiento de calificación.	84,3
SegEst	a3- Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).	83,9
PlanDis	a9- Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.	82,3
PlanDis	a20- Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	78,3
PlanDis	a8- Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de Enseñanza universitaria.	74,5
Ítems más bajos		
PartEst	a26- Acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.	27,8
SegEst	a21- Realizar evaluación inicial.	22,1
PartEst	a4- Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.	20,2
PartEst	a11- Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.	18,8
PartEst	a13- Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).	14,6
PartEst	a14- Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).	9

Para el cuestionario concepción de la evaluación (ver tabla 13), los ítems con mayor valoración están ubicados los 6 más altos en la dimensión mejoramiento. Ellos están referidos a la evaluación: forma parte de la enseñanza, informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento, forma parte de identificar cuánto han aprendido de lo enseñado, informa a los alumnos de sus necesidades de aprendizaje, ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje y, aporta información que modifica la enseñanza sobre la marcha.

Con respecto a la concepción menos positiva se presenta un ítem relacionado con la evaluación inexacta. De la misma manera aparecen, con menor presencia, reactivos relacionados con las actuaciones de la evaluación: obliga a los profesores a enseñar de manera contraria a sus creencias, sus resultados usualmente son ignorados, interfiere en la enseñanza, tiene poca repercusión en la enseñanza y es injusta para los alumnos; todos los anteriores pertenecen a la dimensión Irrelevancia.

Tabla 13.

Los 6 ítems más altos y más bajos según valores TOP-BOT para la concepción de la evaluación.

Dimensión	Ítems más altos	Top-Bot
Mej	c3- La evaluación forma parte de la enseñanza.	90,3
Mej	c2- La evaluación informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento.	87,8
Mej	c1- Evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado.	86,4
Mej	c6- La evaluación informa a los alumnos de sus necesidades de aprendizaje.	77,6
Mej	c10- La evaluación ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje.	76,7
Mej	c7- La información que aporta la evaluación del aprendizaje modifica la enseñanza sobre la marcha.	64,8
	Ítems más bajos	
Cal	c21- La evaluación es un proceso inexacto.	-41,3
Irre	c13- La evaluación obliga a los profesores a enseñar de manera contraria a sus creencias.	-59,6
Irre	c17- Los resultados de la evaluación usualmente son ignorados.	-62,5
Irre	c19- La evaluación interfiere en la enseñanza.	-66,2
Irre	c20- La evaluación tiene poca repercusión en la enseñanza.	-76
Irre	c16- La evaluación es injusta para los alumnos.	-89,5

ANÁLISIS DE RUTA

Seguidamente se presenta el análisis de ruta para verificar las hipótesis planteadas, para lo que se realizó un análisis regresión múltiple por cada variable endógena que aparece en el diagrama de ruta propuesto (ver figura 1), siguiendo un orden de derecha a izquierda del diagrama de ruta, usando como nivel de significancia menor o igual $\alpha = 0,05$.

Actividad evaluadora: dimensión planificación y diseño de la evaluación

En correspondencia a la variable actividad evaluadora en su dimensión **planificación y diseño de la evaluación** y, la combinación lineal de las variables concepción de la evaluación, edad, sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento, se obtuvo una correlación moderada de $R= 0,415$. Igualmente, se obtuvo un Coeficiente de determinación ajustado de $R^2= 0,172$, en donde la combinación de las variables explica el 17% de la varianza total de la actividad evaluadora en su dimensión planificación y diseño de la evaluación de manera significativa ($F= 6,459$; $p=0,000$) (ver tabla 14).

En cuanto al análisis de los coeficientes betas, se encontró que las variables que explican de manera significativa la actividad evaluadora en su dimensión planificación y diseño de la evaluación es la concepción de evaluación en su dimensión mejoramiento con una relación baja positiva ($\beta=0,269$, $p=0,000$), el sexo con una relación baja positiva ($\beta=0,146$, $p=0,014$) y la rama del conocimiento con una relación baja positiva ($\beta=0,157$, $p=0,010$). Indicando que a mayor concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento tiende a llevar a cabo un mayor uso de la planificación y diseño de la evaluación. Así mismo, las mujeres son las que tienden más a usar la planificación y diseño de la evaluación que los hombres. Por otro lado, los profesores que pertenecen a escuelas de ciencias blandas tienden más a usar la planificación y diseño de la evaluación.

Tabla 14.

Coefficientes de regresión la actividad evaluadora en su dimensión planificación y diseño de la evaluación

	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.			
1	(Constante)	3,083	,505		6,100	,000*
	Concep mejoramiento	,490	,124	,269	3,948	,000*
	Concep irrelevancia	-,180	,100	-,107	-1,807	,072
	Concep calidad	,125	,081	,106	1,546	,123
	Concep ejecución	-,071	,093	-,051	-,767	,444
	Edad	,003	,005	,042	,596	,552
	Sexo	,229	,093	,146	2,472	,014*
	Años de docencia en la UCAB	-,004	,005	-,047	-,690	,491
	Rama del conocimiento	,301	,116	,157	2,596	,010*

*Significativo al 0,05

Actividad evaluadora: dimensión seguimiento de los estudiantes

En lo que respecta a la variable actividad evaluadora en su dimensión **seguimiento de los estudiantes y la mejor** combinación lineal posible de las variables concepción de la evaluación, edad, sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento, se obtuvo una correlación moderada $R=0,491$. De igual modo, se encontró un coeficiente de determinación ajustado de $R^2= 0,241$, que indica que la combinación lineal de las predictoras explica el 24% de la varianza total actividad evaluadora en su dimensión seguimiento de los estudiantes de un modo significativo ($F= 9,948$; $p=0,000$) (ver tabla 15).

En el análisis de los coeficientes betas, se obtuvo que las variables que explican de manera significativa la actividad evaluadora en su dimensión seguimiento de los estudiantes son la concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento con una

relación moderada baja y positiva ($\beta = 0,312$; $p = 0,000$), sexo de manera baja y positiva ($\beta = 0,266$; $p = 0,000$), edad con una relación baja y positiva ($\beta = 0,173$; $p = 0,011$), años de docencia en la UCAB con una relación baja y negativa ($\beta = -0,173$; $p = 0,009$) y rama del conocimiento de manera baja y positiva ($\beta = 0,153$; $p = 0,009$). Esto quiere decir que a mayores niveles de concepción de evaluación en su dimensión mejoramiento se presentarán mayores niveles de uso del seguimiento de los estudiantes. Asimismo, las mujeres suelen tener mayores niveles de uso del seguimiento de los estudiantes que los hombres. A mayor edad los profesores tienden a tener mayor uso del seguimiento de los estudiantes. Por otro lado, a menor cantidad de años de docencia en la UCAB es mayor el uso del seguimiento de los estudiantes. Por último, los profesores de las escuelas clasificadas como blandas tienden a tener un mayor uso del seguimiento de los estudiantes (ver tabla 15).

Tabla 15.

Coefficientes de regresión la actividad evaluadora en su dimensión seguimiento de los estudiantes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	2,318	,501		4,624	,000
Concep mejoramiento	,592	,123	,312	4,802	,000*
Concep irrelevancia	-,163	,099	-,093	-1,649	,100
Concep calidad	,060	,080	,049	,746	,457
Concep ejecución	-,105	,092	-,072	-1,146	,253
Edad	,012	,005	,173	2,564	,011
Sexo	,433	,092	,266	4,730	,000*
Años de docencia en la UCAB	-,014	,005	-,173	-2,652	,009*
Rama del conocimiento	,304	,115	,153	2,645	,009*

*Significativo al 0,05

Actividad evaluadora: dimensión participación de los estudiantes

Teniendo en cuenta la variable actividad evaluadora en su dimensión participación de los estudiantes y la combinación lineal de las variables concepción de la evaluación, edad, sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento, se obtuvo una correlación moderada baja de $R=0,339$ y un coeficiente de determinación ajustado de $R^2=0,086$ explicando estas variables el 8,6% de la varianza total de actividad evaluadora en su dimensión participación de los estudiantes de manera significativa ($F=4,012$, $p= 0,000$) (ver tabla 16).

Observando los coeficientes betas, se halló relación significativa con la variable actividad evaluadora en su dimensión participación de los estudiantes, con la variable concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento de forma baja y positiva ($\beta= 0,137$; $p=0,053$), por lo que, los profesores que tienen una mayor concepción de la dimensión mejoramiento tienen un mayor uso de participación de los estudiantes como actividad evaluadora. De igual modo, se encontró una relación baja y positiva con la variable edad ($\beta= 0,206$; $p=0,006$) es decir, que mientras más edad tenga el profesor mayor es el nivel de uso de la participación de los estudiantes en la actividad evaluadora. Por último, se halló una relación baja positiva en la variable sexo ($\beta= 0,180$; $p=0,004$) lo que quiere decir, que las mujeres tienden a tener un mayor uso de la participación de los estudiantes en la actividad evaluadora (ver tabla 16).

Tabla 16.

Coefficientes de regresión la actividad evaluadora en su dimensión participación de los estudiantes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	1,094	,744		1,470	,143
Concep mejoramiento	,355	,183	,137	1,943	,053*
Concep irrelevancia	-,031	,146	-,013	-,213	,831
Concep calidad	,183	,118	,110	1,555	,121
Concep ejecución	-,013	,136	-,007	-,096	,924
Edad	,019	,007	,206	2,799	,006*
Sexo	,398	,135	,180	2,945	,004*
Años de docencia en la UCAB	-,011	,008	-,100	-1,404	,161
Rama del conocimiento	,306	,169	,114	1,810	,072

*Significativo al 0,05

Actividad evaluadora: dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación

En correspondencia a la variable actividad evaluadora en su dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación y, la combinación lineal de las variables concepción de la evaluación, edad, sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento, se obtuvo una correlación moderada baja de $R= 0,333$. Del mismo modo, se obtuvo un coeficiente de determinación ajustado de $R^2= 0,111$, donde la combinación de las variables explica el 11% de la varianza total de la actividad evaluadora en su dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación de manera significativa ($F= 3,885$; $p=0,000$) (ver tabla 17).

En cuanto al análisis de los coeficientes betas, que las variables que explican de manera significativa la actividad evaluadora en su dimensión seguimiento, mejorar y

adaptación de la evaluación con la concepción de evaluación en su dimensión mejoramiento con una relación baja positiva ($\beta=0,236$, $p=0,001$). Indicando que a mayor concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento tiende el profesor a realizar un mayor uso del seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación.

Tabla 17.

Coefficientes de regresión la actividad evaluadora en su dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	3,353	,651		5,154	,000
Concep mejoramiento	,535	,160	,236	3,349	,001*
Concep irrelevancia	-,136	,128	-,065	-1,061	,290
Concep calidad	,173	,104	,118	1,665	,097
Concep ejecución	-,252	,119	-,144	-2,112	,036
Edad	-,003	,006	-,039	-,537	,592
Sexo	,144	,119	,074	1,210	,227
Años de docencia en la UCAB	-7,201E-005	,007	-,001	-,011	,992
Rama del conocimiento	,281	,149	,118	1,882	,061

*Significativo al 0,05

Concepción de la evaluación: dimensión mejoramiento

En correspondencia con la variable concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento y, la combinación lineal de las variables edad, sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento, se obtuvo una correlación baja de $R= 0,139$. Igualmente, se obtuvo un coeficiente de determinación ajustado de $R^2= 0,019$, donde la combinación de las variables explica el 2% de la varianza total de la concepción de la evaluación en su

dimensión mejoramiento de manera no significativa ($F= 1,268$; $p= 0,283$), no existiendo variables significativas en la predicción como se aprecia en la tabla 18.

Tabla 18.

Coefficientes de regresión la concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	2,911	,163		17,909	,000
Edad	,002	,003	,069	,917	,360
Sexo	-,001	,054	-,002	-,027	,979
Años de docencia en la UCAB	,003	,003	,080	1,092	,276
Rama del conocimiento	-,029	,068	-,028	-,426	,671

Concepción de la evaluación: dimensión irrelevancia

Prosiguiendo con el análisis de la combinación lineal de la variable concepción de la evaluación en su dimensión irrelevancia y, la combinación lineal de las variables edad, sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento, se obtuvo una correlación baja de $R= 0,105$. De igual forma, se obtuvo un coeficiente de determinación ajustado de $R^2= 0,011$, donde la combinación de las variables explica el 1% de la varianza total de la concepción de la evaluación en su dimensión irrelevancia de manera no significativa ($F= 717$; $p= 0,581$). No hay predicción significativa de alguna variable (ver tabla 19).

Tabla 19.

Coefficientes de regresión la concepción de la evaluación en su dimensión irrelevancia

	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
	(Constante)	2,090	,177		11,838	,000
	Edad	,002	,003	,052	,691	,490
1	Sexo	-,012	,058	-,012	-,199	,843
	Años de docencia en la UCAB	-,001	,003	-,030	-,414	,679
	Rama del conocimiento	-,095	,074	-,084	-1,293	,197

Concepción de la evaluación: dimensión calidad

Cón respecto a la variable concepción de la evaluación en su dimensión calidad y la combinación lineal de las variables edad, sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento, se obtuvo una correlación muy baja de $R= 0,052$. Igualmente, se alcanzó un coeficiente de determinación ajustado de $R^2= 0,003$, donde la combinación de las variables explica el 1% de la varianza total de la concepción de la evaluación en su dimensión calidad de manera no significativa ($F= 0,174$; $p= 0,952$), como se puede apreciar en la tabla 20 las variables no son significativas en la predicción.

Tabla 20.

Coefficientes de regresión la concepción de la evaluación en su dimensión calidad

	Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
	(Constante)	2,460	,253		9,738	,000
	Edad	,002	,004	,035	,456	,649
1	Sexo	,015	,083	,011	,183	,855
	Años de docencia en la UCAB	-,001	,005	-,009	-,125	,900
	Rama del conocimiento	-,058	,105	-,036	-,551	,582

Concepción de la evaluación: dimensión ejecución

En cuanto a la concepción de la evaluación en su dimensión ejecución y la combinación lineal de las variables edad, sexo, experiencia laboral y rama del conocimiento, se obtuvo una correlación baja de $R= 0,138$. De manera similar, se obtuvo un coeficiente de determinación ajustado de $R^2= 0,019$, donde la combinación de las variables explica el 19% de la varianza total de la concepción de la evaluación en su dimensión ejecución de manera no significativa ($F= 1,266$; $p= 0,284$). No hay variables significativas, tal como se observa en la tabla 21.

Tabla 21.

Coefficientes de regresión la concepción de la evaluación en su dimensión ejecución

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes t tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	3,174	,213		14,920	,000
Edad	-,005	,003	-,115	-1,534	,126
Sexo	-,110	,070	-,097	-1,564	,119
Años de docencia en la UCAB	,001	,004	,027	,370	,712
Rama del conocimiento	-,053	,089	-,039	-,604	,547

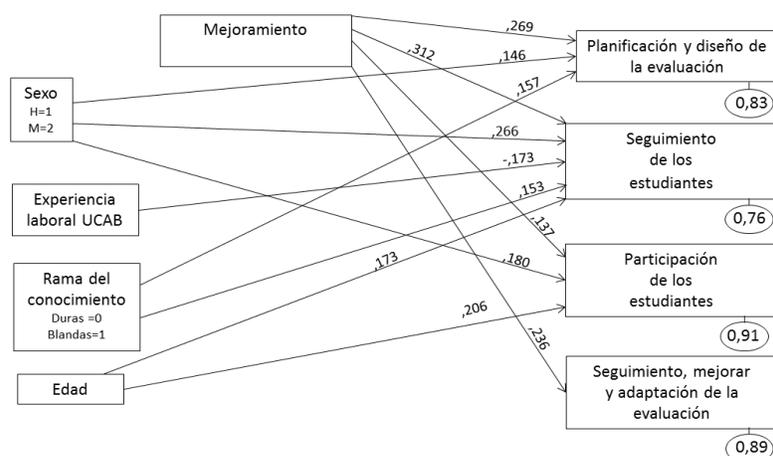
En resumen, como se puede observar en el diagrama de ruta resultante (ver figura 3) la variable actividad evaluadora en sus cuatro dimensiones (planificación y diseño de la evaluación, seguimiento de los estudiantes, participación de los estudiantes y, seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación) es explicada directamente por la concepción de la evaluación dimensión mejoramiento, sexo, experiencia laboral en la UCAB, rama del conocimiento y edad. En consecuencia, a mayor concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento el profesor tiende a: llevar a cabo un mayor uso de la planificación y diseño de la evaluación, tiende a presentar mayor uso del

seguimiento de los estudiantes, ser propenso a usar una mayor participación de los estudiantes, y a usar un mayor seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación. En esta misma línea, las mujeres tienden a usar más la planificación y diseño de la evaluación que los hombres, a tener mayores niveles de uso del seguimiento de los estudiantes y a tener un mayor uso de la participación de los estudiantes que los hombres. Por otra parte, los profesores con menor cantidad de años de docencia en la UCAB mayor inclinación a usar el seguimiento de los estudiantes. Análogamente, en las materias que pertenecen a la rama del conocimiento blando, los profesores son propensos a tener un mayor uso de la planificación y diseño de la evaluación y a tener un mayor uso del seguimiento de los estudiantes. De manera similar, mientras más edad tenga el profesor mayor es el nivel de seguimiento de los estudiantes y de participación de los estudiantes.

No existe efecto de las variables evaluadas sobre la concepción de la evaluación, por lo que no existen efectos indirectos.

Figura 3

Diagrama de ruta resultante



VII. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue determinar cómo incide el sexo, el tiempo de experiencia laboral, las ramas del conocimiento blandas y duras y la concepción de la evaluación del profesor influyen en la actividad evaluadora, y como se afectan entre sí estas variables.

Previo a evaluar las relaciones que confirman o no las hipótesis de investigación planteadas, se estima relevante comprender el comportamiento de las variables de estudio en los profesores encuestados.

COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES

Actividad evaluadora

En cuanto a la **variable actividad evaluadora a través de las cuatro dimensiones planificación y diseño de la evaluación, seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, participación del estudiante en la evaluación y seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación**, se observó que en líneas generales en la primera dimensión los profesores reportan una alta inclinación a estructurar la planificación donde definen la manera y la calidad con que se va a evaluar al estudiante, además de los logros de aprendizaje que se quieren alcanzar, siendo esto la base de las demás actividades. Con lo que se podría decir, que esta dimensión es valorada alto, ya que son los cimientos de todo proceso formativo en la educación universitaria y a cualquier nivel. Este es uno de los pasos de la formación que más se pone en práctica, ya que facilita: la alineación de los distintos elementos previniendo inconsistencias (Quesada et al., 2017) y la gestión en toda su dimensión para su seguimiento, por un lado, por el otro establece cual va a ser la bitácora donde se contemplan todos los parámetros de cómo se va a llevar a cabo la evaluación para alcanzar con éxito los aprendizajes planteados y lograr la calificación para ser promovido (Zabalza, 2010).

Si se observa más en detalle esta **dimensión de planificación y diseño** de la evaluación, los aspectos que los profesores declaran con niveles **más altos**, son los relacionados con el dar a conocer el procedimiento de calificación, considerar los

objetivos, estándares y criterios de la evaluación, y considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo esto coincide con los estudios de Quesada et al. (2017), Reyes et al. (2020) y Martínez et al. (2021). Estos autores establecen que esta preponderancia se da debido a que son las exigencias o funciones centrales que los profesores cumplen para llevar a cabo la evaluación de los estudiantes a su cargo. En cuanto a la integración de los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación es cónsono con la investigación de Martínez et al. (2021), lo que hace evidente, por una parte, el proceso de transformación metodológica a este nivel que se dió después de la declaración de Bolonia antes nombrada (Rodríguez y Ibarra, 2012). Mientras que, por la otra parte, hace tangible la práctica docente orientada al aprendizaje, y que le da un rol central a la evaluación (Carles, 2015).

De la misma manera, los profesores en esta dimensión señalaron **bajo uso** de las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación, la adaptación de la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos y finalmente el construir instrumentos de evaluación. Este reporte, está en consonancia con las investigaciones antes mencionadas de Quesada et al. (2016, 2017), Reyes et al. (2020) y Martínez et al. (2021), a lo que se puede argumentar que aun cuando a este nivel se procuran espacios con diversas aristas que contribuyan a facilitar la inclusión de las tecnologías de avanzada en los contextos de aprendizaje, todavía el uso de las tecnologías en la evaluación, y previo a este en la formación en líneas generales continúa siendo un reto para la educación superior.

En cuanto a la **dimensión seguimiento de los estudiantes**, los profesores declaran tener un **alto uso** de este seguimiento a través de la evaluación. Lo que involucra la emisión de información al inicio, durante y al final, respaldada por acciones continuas de evaluación, con procesos de monitoreo; para lo que es relevante apuntar, por una evaluación formativa, una retroalimentación minuciosa y una proalimentación que conduzca a la mejora para disminuir el fracaso. Quesada et al. (2013) coinciden con este hallazgo en su estudio, además sostienen, que estos aspectos son los que hacen operativa la evaluación orientada al aprendizaje o la evaluación sostenible incorporándose como estrategias evaluativas de uso más frecuente a nivel universitario.

En esta dimensión al profundizar, se encuentra que los profesores señalan tener un **mayor uso de** informar a los estudiantes sobre los resultados de evaluación de forma tal que puedan, en primer término, reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación) y, en segundo término, modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación), además señalan tener un mayor uso de la evaluación continua. En varios estudios se encontraron resultados similares, en el estudio de Quesada et al. (2013) reportan un alto uso de la retroalimentación, mientras que en los estudios de Quesada et al. (2016), Reyes et al. (2020) y Martínez et al. (2021) declararon hacer un mayor uso de la evaluación continua. De lo que se podría decir, que la implementación de la evaluación continua y la retroalimentación son acciones que dan mayor solidez a la evaluación formativa y en consecuencia a una evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, cabe destacar que en estas investigaciones localizadas en España e Italia la proalimentación se señala como una estrategia de menor uso.

De igual forma, los profesores en esta dimensión informaron **bajo uso** de la evaluación inicial y final, de la evaluación como medio para conocer las necesidades de los estudiantes y así poder responder a ellas. En cuanto a los estudios que reportaron de forma semejante, en cuanto al uso de la evaluación Inicial son los de Quesada et al. (2016) y Reyes et al. (2020); en lo que se refiere al uso de la evaluación para determinar necesidades y atenderlas, las coincidencias estuvieron en los estudios de Quesada et al. (2013, 2016) y Reyes et al. (2020). De esta manera, hay una cierta resistencia a implementar acciones que son disímiles a las que a nivel universitario se acostumbran a llevar a cabo, sobre todo la evaluación inicial. En cuanto a la final, de forma contraria a esta investigación, la realización de la evaluación final fue de los reportes **más altos** para las investigaciones de Quesada et al. (2016), Reyes et al. (2020) y Martínez et al. (2021), esto evidencia que en la UCAB la evaluación final, como tal ha dejado de tener el rol que tenía en otros momentos, en algunas normativas ya no se contemplan como tal.

Para ser más específico en las normativas que sólo se establece la evaluación final son las de las Facultades de Ingeniería y de Ciencias Económicas y Sociales en sus Reglamentos de Evaluación (2016; 2019), donde determinan que los exámenes finales estarán en aquellas asignaturas que así lo requieran, lo que quiere decir que no está estipulado este tipo de evaluación final en todas las asignaturas de cada carrera de dichas

facultades. Mientras que en los Reglamentos de Evaluación de las Facultades de Derecho, Humanidades y Educación y Teología la evaluación final como tal no está estipulada, se habla de evaluaciones parciales.

Así mismo en la dimensión **participación de los estudiantes**, el uso que reportan los profesores es alto, lo que supone que la evaluación recae tanto en el que aprende como en el que enseña. Como también se añaden a esta dimensión el uso de las estrategias de evaluación compartida (autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales), teniendo en cuenta lo importante que es formar a los estudiantes en estas estrategias, dado que beneficia la autonomía y la autorregulación de su aprendizaje. La inversión que implica la participación del estudiante significa dejar atrás las prácticas didácticas donde el profesor es magistral, por consiguiente, es contemplar en la acción didáctica otros elementos y nuevas estrategias, que quizás lleven al docente a alterar lo ya previsto en la planificación y en la gestión pedagógica diaria, lo que a su vez involucra un esfuerzo por parte del profesor y el estudiante en el aprender estas prácticas (Quesada et al., 2014)

Al ahondar en esta dimensión, se encuentra que entre los aspectos con **más alto** uso están hacer del conocimiento de los alumnos, por un lado, de los beneficios de su participación en el proceso de evaluación, por el otro, de los ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por sus iguales, proporcionar ejemplos de tareas modelo, además acordar con ellos que será objeto de evaluación. Rodríguez e Ibarra (2012), Quesada et al. (2016) y Reyes et al. (2020) en los reportes de sus investigaciones coinciden con lo anterior en dos de estos aspectos en el dar a conocer a los estudiantes lo beneficioso que es involucrarse en el proceso de evaluación y en el acordar con ellos los objetos de evaluación, como también se puede agregar que en Rodríguez et al. (2014) resultó positivo el aspecto sobre el involucrar al estudiante en la evaluación.

Todo lo anterior podría obedecer a la estrecha vinculación que se puede dar entre estos dos aspectos, como son el incluir activamente en la evaluación al estudiante y el pactar con el estudiante que cosas se van a evaluar, puesto que son las negociaciones que dan soporte y establecen los caminos a seguir en la gestión de cualquier proceso formativo y su evaluación, porque compromete al alumno con su aprendizaje y con la

forma que debe demostrarlo o evidenciarlo para que sea evaluado. Además, permite tanto al profesor como al estudiante, llevar un proceso de gestión de la evaluación transparente y conveniente, en donde ambas partes se benefician.

Entre los reportes que implican **bajo uso** de la dimensión participación del estudiante se encuentran, el favorecer la evaluación entre iguales, la coevaluación y la participación en el diseño de la evaluación. Todos estos aspectos demandan una habilidad en el profesor que quizás no tenga, que consiste en tener una visión prospectiva de la planificación y diseño de la evaluación, que implica por así decirlo, el plantear actividades de evaluación con directrices que tengan previstos todos los elementos necesarios para facilitar una gestión efectiva y ventajosa para consolidar el aprendizaje propuesto, alineando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; además de aquel aprendizaje que obtienen sus agentes (estudiante y profesor) a través de esta estrategia. En pocas palabras la capacitación y dominio de la técnica en planificación y diseño de la participación del estudiante en la evaluación se transforman en una dificultad.

Para cerrar con la variable actividad evaluadora, los profesores reportan un alto nivel de uso del **seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación** que se planifica y ejecuta en clases, con miras a lograr mejora permanente, para lo que requiere de la reflexión de forma crítica de estudiantes y profesores a lo largo del proceso (dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación). Lo encontrado en esta dimensión coincide con la investigación de Rodríguez et al. (2014), Quesada et al. (2017) y Martínez et al. (2021). Esto podría ser debido, a que los profesores en su rol de profesionales que ejercen la docencia en su mayoría les toca concebir prácticas de evaluación, que son el resultado de la combinación de los lineamientos e innovaciones que la institución solicita se introduzcan, por un lado, por el otro derivado de la reflexión sobre su propio proceso de evaluación y la introducción de elementos que responden a su experiencia más los provenientes de sus iguales. Todo lo que hacen evidentes prácticas evaluativas mejoradas.

Al adentrarse en esta dimensión, se ubica un aspecto con **más alto uso** relacionado con el análisis crítico que hace el profesor derivado de los procesos de evaluación. La conveniencia que podría significar hacer un análisis crítico de la evaluación

puede tener dos vertientes, una de ellas relacionada con la oportunidad que se le da al grupo de estudiantes de tener una visión clara de su desempeño, versus los niveles de ejecución esperados, ya que se les aporta referentes para guiar sus acciones de mejora para su desempeño dirigidos a ser implementados acertadamente (Ibarra, 2007). Mientras que la otra, estaría dirigida a un docente que se apropia de prácticas de evaluación que buscan incrementar el aprendizaje de sus estudiantes y, además desde su postura formativa tenga conciencia de que colabora con la calidad de la institución (Rosales y López, 1990).

De forma contraria, el aspecto valorado **bajo** de esta dimensión de seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación que coincide con otros estudios es aquel donde el profesor favorece la colaboración y coordinación entre sus iguales en los procesos de evaluación, estos estudios son los de Quesada et al. (2017) y Martínez et al. (2021). De lo que se puede referir, lo poco conveniente que es para el profesor compartir de forma colaborativa y coordinada los procesos de evaluación, pues para el docente implicaría una inversión de tiempo trabajo que devenga una baja retribución, esta tiene que ver con los aportes que le pueda dar un igual; tema que culturalmente en el gremio docente no suele verse con frecuencia.

Continuando con los estudios que coinciden con esta investigación en esta dimensión, en el hecho de que los profesores **valoran bajo** la actuación docente que se refiere a actualizar los conocimientos sobre evaluación de aprendizaje, son los de Rodríguez et al. (2014) y Quesada et al. (2017). De eso se podría plantear, que los profesores no tienen inclinación hacia la renovación de sus conocimientos sobre evaluación, ya que no es un tema de su interés o no les resulta útil por las características de la realidad en que se desempeña, como también les puede resultar complicado o implicar un esfuerzo más. Como también puede ser que la institución procure estos espacios de formación, pero para ellos está alejado de sus intereses y no les resulta significativo.

De la misma manera con el aspecto actualizar los conocimientos sobre evaluación de aprendizaje se encuentra la investigación de Martínez et al. (2021), que de forma contraria a esta investigación a esta actuación le asignan un mayor uso. Lo que puede

indicar que el profesor está atento a los cambios que se dan en el área y se preocupa por dar mayor solidez a su desempeño docente. Por otro lado, puede que la institución logre captar la participación de los docentes en espacios de asesoría y formación lo que le permitiría estar alineado con la universidad y la innovación que propone para su personal.

Concepción de la evaluación

Ahora bien, al evaluar la variable concepción de la evaluación a través de las cuatro dimensiones mejoramiento, irrelevancia, calidad y ejecución, se observó que, en líneas generales, los profesores reportan en la primera dimensión una creencia positiva de que la evaluación colabora con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación como mejoramiento muestra que el profesor toma en cuenta los resultados de los instrumentos como un medio para saber de los avances y posibles dificultades de sus estudiantes; de su reflexión surgen las actualizaciones e innovaciones. Vinculadas con este hallazgo se encuentran las investigaciones de Brown et al. (2009), Brown (2012), Brown y Remesal (2012), Angelucci y Cañoto (2017), Yetkin (2018), Ateş y Büyükkarci (2019), Devtiana et al. (2021), Lin et al. (2021) y Qadi. (2021) donde de forma positiva podría decirse que los profesores creen que la evaluación contribuye con la enseñanza y el aprendizaje. Además, facilita la retroalimentación al informar a los estudiantes por un lado sobre sus logros de aprendizaje, su rendimiento y al docente por el otro, cuánto han aprendido los estudiantes, cuánto necesitan aprender y de qué manera mejorar ese aprendizaje.

Dentro de la **dimensión mejoramiento** los profesores reportan tener una concepción positiva de que la evaluación forma parte de la enseñanza. De este hallazgo se hacen eco las investigaciones de Angelucci y Cañoto (2017) y Ateş y Büyükkarci (2019), de esta forma, el docente aprecia las estrategias de enseñanza y a su vez las de evaluación, entendidas ambas como formas para impartir, preparar e informar de qué manera adquirir, conocimientos, habilidades y destrezas. Otra creencia que señalaron como **favorable** es que la evaluación informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento. Concepción que concuerda con las investigaciones de Ateş y Büyükkarci (2019), Devtiana et al. (2021) y Qadi (2021), es decir los docentes creen en la importancia de la retroalimentación a lo largo del proceso de evaluación y en darle a entender al estudiante la cualidad de su desempeño, y en cualquiera de las funciones de

la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) cuál es su nivel de rendimiento. Importancia que la institución le ha dado soporte a través del establecimiento de políticas de manejo de los procedimientos de evaluación de los aprendizajes, que ya están reflejadas en varios de los Reglamentos de evaluación ya mencionados anteriormente, y en publicaciones que han surgido dentro de la UCAB para dar soporte al cambio curricular a enfoque por competencia, como son el Proyecto Formativo Institucional (UCAB, 2013) y la de Orta y Vásquez (2015).

Adicionalmente otra concepción **favorable** de los profesores es que evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado. Este resultado corresponde con lo encontrado con Angelucci y Cañoto (2017) en su investigación, esto puede deberse a la creencia que tiene el profesor sobre lo que ha enseñado, dicha creencia se basa en que lo que el estudiante evidencie cómo aprendido es gracias a que el docente se lo ha inculcado a través de su enseñanza, y de no ser así el estudiante no pudo o no quiso aprender lo que el profesor le enseñó en clases.

De forma contraria a lo anterior, se encuentra la investigación de Devtiana et al. (2021) donde el reporte **es bajo** con respecto a esta concepción de cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado, esta visión desfavorable se podría traducir en que los docentes no tienen la creencia de que sus estudiantes no aprendieron de lo enseñado por ellos. Esta es una premisa que culturalmente suele escucharse entre docentes al momento de hablar de los resultados de evaluación; de lo que se podría decir, si bien es cierto que de las buenas prácticas de enseñanza resultan aprendizajes evidenciados en desempeños exitosos, pero de prácticas que no parecen estrategias de enseñanza acertadas, como la repetición de prácticas tradicionales sin buscar procurar aprendizajes auténticos o significativos, lo que se espera que aprenda ese estudiante es incierto; ya que no logra contextualizar en su realidad ese desempeño que se busca logre aprender. Como tampoco el estudiante ha tenido experiencias que le den conocimientos previos para lograr ese aprendizaje que se le está facilitando a través de esa enseñanza.

Una de las concepciones valoradas de **forma desfavorable** es que la evaluación permite que algunos alumnos diferentes reciban una enseñanza diferente de los demás. Este hallazgo coincide con la investigación de Angelucci y Cañoto (2017) realizada en la

misma universidad, como ya se dijo con la actividad evaluadora, es posible que las acciones que impliquen una inversión en tiempo y trabajo extra para los profesores resultan complicadas dado que implica plantear una gama de estrategias dependiendo del tamaño del grupo y la cantidad de casos que atender. Lo que podría suponer formarse o informarse acerca de las formas en que se pueden atender esas diferencias o condiciones desde la didáctica y adaptarlo al área de conocimiento que imparte el docente.

De la misma manera, los profesores tienen una apreciación **desfavorable** de la concepción de que los resultados de la evaluación son consistentes (un mismo alumno tendrá resultados similares en momentos distintos). Esto coincide con los hallazgos de Angelucci y Cañoto (2017), Ateş y Büyükkarci (2019), Devtiana et al. (2021) y Qadi (2021), este resultado desfavorable puede ser por la apreciación que tienen los profesores en cuanto a los factores que intervienen en el diseño, implementación, aplicación y corrección de las actividades e instrumentos de evaluación, estos factores pueden ser desde la propia subjetividad del profesor, las cualidades de los estudiantes, hasta la falta de formación del profesor sobre las estrategias de evaluación.

Análogamente, otra **concepción desfavorable** que evidencian los profesores es que la evaluación mide las habilidades de pensamiento complejo del alumno. Este resultado coincide con el reportado por Qadi (2021), donde esta creencia podría estar vinculada a que la evaluación de este tipo de pensamiento requiere de un dominio claro del programa que se está impartiendo, ya que para la aplicación de estrategias de evaluación pertinentes siempre implica tener los objetivos o competencias desagregados en criterios de desempeño a lograr, que deben ser presentados a los estudiantes e incluso se les debe enseñar de qué manera aplicarlo en sus propios trabajos y en el de sus compañeros (Medina, 2010). Además, requiere el diseño de estrategias didácticas de evaluación compuesta por actividades e instrumentos de evaluación que puedan acompañar procesos y productos (investigaciones, simulaciones, resolución de problemas entre otros) (Oseda et al., 2020); en pocas palabras tarea laboriosa para acompañar con las realidades de los profesores universitarios.

Sin embargo, en la investigación de Devtiana et al. (2021) aplicada a dieciocho centros educativos de Indonesia esta concepción obtuvo respuestas favorables, lo que

quizás signifique que se tiene experiencia en este tipo de estrategias de evaluación que valora el pensamiento complejo, o quizás esté vinculado con un tema cultural, pues ya están inmersos estos procesos en las realidades educativas de las instituciones.

En lo que se refiere a la **dimensión irrelevancia**, los profesores señalan tener una actitud baja al considerar en general, que la evaluación no tiene una postura legítima dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, es una actividad que tiene repercusiones negativas sobre el aprendizaje y produce ansiedad en los estudiantes, ya que no evidencia realmente lo que ellos saben. Estos resultados coinciden con los reportados por Brown et al. (2009), Brown y Remesal (2012), Angelucci y Cañoto (2017), Yetkin (2018), Ateş y Büyükkarci (2019), Devtiana et al. (2021), Lin et al. (2021) y Qadi (2021) lo que podría dejar ver la poca preferencia de los profesores hacia prever la evaluación como aquella que trae consigo imprecisiones, errores, además que la evaluación en sí, en sus resultados se encuentran fallos al momento de ser una medición, por lo que el empleo de sus resultados es bajo dentro de la dinámica de formación.

Dentro de la dimensión irrelevancia las concepciones con resultados **más altos**, se encuentra que los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación y que los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución debido al error de medición. En las investigaciones de Ateş y Büyükkarci (2019), Devtiana et al (2021) y Qadi (2021) se identifican resultados semejantes. Los profesores reconocen el error y la imprecisión en su evaluación, lo que podría facilitar el estar alerta o evitar que sus estrategias de evaluación sean poco objetivas o confiables, implementando medidas a lo largo del proceso de evaluación para impedir los desaciertos; en el sentido de que el profesor podría vincular el error con la oportunidad de indagar sobre su desempeño como evaluador.

En cuanto a las concepciones de irrelevancia **más bajas** se tiene en primer término, la evaluación es injusta para los alumnos. Estos resultados son análogos a los de Angelucci y Cañoto (2017), Ateş y Büyükkarci (2019), Devtiana et al. (2021) y Qadi (2021) en sus investigaciones, a lo que se le puede agregar un tema cultural arraigado en diversas sociedades dentro de los centros educativos y entre el gremio docente, no cabría la idea de que la evaluación es improcedente para con los estudiantes. Ya que los

docentes piensan que la evaluación permite a los estudiantes a lo largo de su proceso formativo la promoción a otros niveles, a otros saberes y a otras oportunidades a lo largo de sus vidas como el ser profesionales. Además, la evaluación permitiría valorar la calidad del desempeño de los distintos entes que dan vida a las instituciones educativas, entre ellos el propio estudiante (Harris y Brown, 2009; Brown y Remesal, 2012; Martínez, 2021).

Igualmente, los docentes no consideran que la evaluación tenga poca repercusión en la enseñanza. De forma equivalente a este resultado se encuentran las investigaciones de Ateş y Büyükkarci (2019), Devtiana et al. (2021) y Qadi (2021), de esta manera, la evaluación aporta al profesor información del cómo proceder didácticamente a lo largo del desarrollo de una asignatura. Como también permite caracterizar a los integrantes de una sección, para así definir qué requerimientos a nivel didáctico se pueden implementar tomando en cuenta las diferencias de los distintos integrantes (Flórez et al., 2019).

Con respecto a la dimensión concepción acerca de la **calidad de la evaluación**, los profesores reportan resultados moderados hacia la evaluación como aquella que permite establecer la calidad de la enseñanza, por un lado; mientras que por el otro. Le da responsabilidad al profesor y a la institución de la calidad, con el propósito de lograr estándares establecidos a través de las normativas institucionales, además, para ser comparados con otras instituciones. De esto se encuentran las investigaciones de Brown et al. (2009), Brown y Remesal (2012), Angelucci y Cañoto (2017), Yetkin (2018), Devtiana et al., (2021), Lin et al. (2021), y Qadi (2021) que tienen similitud con este reporte de la dimensión, dejando ver la importancia que tiene para los profesores las creencias sobre el valorar la evaluación del aprendizaje como una forma de evidenciar que son una institución educativa de calidad.

Lo que significa que esta postura mesurada del profesor ante el hecho de establecer que la evaluación es un medio para definir la calidad de la institución o de la enseñanza que imparte con los propósitos que tiene, es un tema que el docente prefiere tratar con prudencia por las presiones que de forma competitiva se presentan a nivel universitario (Brown et al., 2011) Los profesores podrían ubicar la responsabilidad de la calidad de los centros educativos en acciones que se encuentran en el día a día de su ejercicio docente, donde se hace posible que los estudiantes lleguen a los aprendizajes

implicados en un perfil de egreso, que es parte del currículo institucional. Y que dependiendo de la calidad con que se plantea el currículo y se ejecute, se lograrán profesionales que llenarán los requerimientos que socialmente son necesarios para mejorar la calidad de vida de la sociedad a la que pertenece ocupando los empleos necesarios.

Ligeramente contrario a los resultados de esta investigación se encuentran los hallazgos de Brown (2012) y Ateş y Büyükkarci (2019), que le confieren a la dimensión calidad el último lugar con respecto a las otras dimensiones, lo que quizás tiene que ver con un tema cultural y no técnico, piensan que la calidad no es una corresponsabilidad del profesor cuando lleva a cabo su proceso de evaluación del aprendizaje, sino que está en manos del resto de la organización alejado de su gestión del aula.

En esta dimensión de calidad dentro de las concepciones percibidas **favorablemente**, se encuentra: la evaluación del aprendizaje es una buena forma de valorar un centro educativo. En las investigaciones de Angelucci y Cañoto (2017) y Ateş y Büyükkarci (2019) se encuentran hallazgos similares. La otra concepción percibida favorablemente es: la evaluación del aprendizaje informa acerca de lo bien que va la universidad. Estos resultados se corresponden con los de Devtiana et al. (2021) y Qadi (2021). Se puede presumir que dentro de la institución desde hace algunos años se han gestado cambios en las maneras de llevar el currículo dentro de las aulas, incursionando en el adjudicar a la evaluación un lugar central, donde asume nuevos roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es esta una de las maneras donde la evaluación como estrategia implica esfuerzos que unificados colaboran con la mejora de la universidad (Brown y Wang, 2016).

Continuando con la dimensión calidad, la concepción con resultado de **sfavorable** es: la evaluación es un indicador exacto de la calidad de las instituciones de educación. Equivalente a este hallazgo se encuentran los encontrados en Angelucci y Cañoto (2017) y Qadi (2021). De lo que se podría sostener que entregarle a la evaluación la responsabilidad única de la calidad de una institución educativa, desdice del resto de los componentes que hacen posible la institución, ya que asumir que sólo la evaluación va a ser el único indicador que establece la calidad de un centro educativo, dejaría por fuera

una serie de elementos o componentes que de forma directa o indirecta contribuyen con esa presunción de calidad.

Para terminar con la variable concepción de la evaluación, se tiene la dimensión **ejecución**, donde los profesores indican una moderada actitud a la evaluación como aquella que permite la entrega de reportes al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, con dicho reporte se certifica, clasifica y se responsabiliza al estudiante de su aprendizaje. Unos hallazgos parecidos se encuentran en las investigaciones de Brown et al. (2009), Brown (2012), Brown y Remesal (2012), Angelucci y Cañoto (2017), Devtiana et al. (2021), Lin et al. (2021) y Qadi. (2021) de lo que se podría aducir que, en líneas generales colocar al estudiante como encargado de su aprendizaje, hablaría de un valor cultural con miras a buscar potenciar las oportunidades de la evaluación como promotora del aprendizaje, por consiguiente, a la institución educativa.

De forma ligeramente contraria las investigaciones de Yetkin (2018) y Ateş y Büyükkarci (2019) y presentan hallazgos que le asignan un lugar más bajo a esta dimensión, tema que podría deberse a lo que culturalmente está arraigado en las instituciones educativas donde el estudiante no es agente de su evaluación y por consiguiente no tiene opciones para verificar su desempeño con respecto a sus aprendizajes, el docente es el único proveedor de la evaluación por tradición y de definir cómo está ese aprendizaje, ceder estos espacios implica incursionar en modelos de evaluación alternativos, incursión que requiere cambios importantes en sus creencias. Como el planificar e incluir prácticas de evaluación donde el estudiante participa en su evaluación como lo es la autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales.

De esta manera las concepciones **más altas** en esta dimensión son, por un lado, la evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos y por el otro la evaluación distribuye a los estudiantes en niveles y categorías. En las investigaciones de Angelucci y Cañoto (2017) y Devtiana et al. (2021) se dieron resultados análogos, con lo que se podría confirmar como el cambio curricular a enfoque por competencia ha permeado en las creencias de los profesores, pues ellos con este resultado se podría decir que tienen claro lo importante que es que el estudiante tenga noción del rumbo que

está tomando su aprendizaje a través de las competencias y conocimientos (Martínez, 2021). Además, como responsables de su evaluación deben aprender ubicar por donde van sus niveles de desempeño de lo aprendido, para ir constatando su autoeficacia. Dicho cambio curricular comenzó a gestarse en el año 2009 momento en el que se conformó la comisión de currículo de la UCAB para tal fin, luego para el año 2010 se da la primera renovación curricular de la mano de la comisión se da en la escuela de Educación.

En la dimensión ejecución la concepción con resultado **desfavorable** es: evaluar es asignar una calificación al trabajo del alumno. Devtiana et al. (2021) en su investigación evidencia respuestas similares, se podría argumentar que esto lo mencionado anteriormente, una institución que incursiona en modelos de evaluación alternativos tiene claro que evaluar no es solo asignarle una calificación a un trabajo, ya que esta calificación se traduce en una serie de criterios a los que se les ha asignado una valoración que le permite entender, cómo están sus niveles de desempeño en la evidencia presentada. En otras palabras, la calificación no es un simple número es un grupo de referentes por los que se tamiza su trabajo para saber cuánto ha aprendido al respecto.

A modo de cierre de esta parte, el enfoque general del docente de la UCAB en cuanto a la actividad evaluadora y la concepción. Se podría decir que se percibe como un profesor que usa el dar a los estudiantes información sobre: los procedimientos de calificación, sobre los fines de la enseñanza y aprendizaje, de los beneficios que tiene participar en su propia evaluación. Asimismo, le aporta retroalimentación y proalimentación para que reflexione, rectifique y mejore sobre los resultados de su evaluación, además de que el profesor analiza críticamente los resultados de evaluación. Por otra parte, el profesor de la UCAB, tiene la concepción de que la evaluación es parte de la enseñanza, que determina si los estudiantes han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos y que es una buena forma de valorar una institución educativa.

Ahora bien, una vez analizado el comportamiento de cada variable en la muestra de estudio, se discute la verificación de las hipótesis en el modelo de ruta establecido.

MÓDELO DE RUTA

En primer término, en cuanto a la influencia de la concepción de la evaluación sobre el uso de la actividad evaluadora, se encontró que la dimensión mejoramiento de la concepción de la evaluación ejerce una influencia directa baja positiva sobre el uso de la actividad evaluadora en sus cuatro dimensiones (planificación y diseño de la evaluación, seguimiento de los estudiantes, participación de los estudiantes y, seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación), en el sentido que a mayor concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento tiende a llevar a cabo un mayor uso de la actividad evaluadora en sus cuatro dimensiones. Hallazgo comparable con una serie de investigaciones que de manera indirecta o directa apoyan o tienen propensión por la dimensión mejoramiento de la concepción de la evaluación y además señalan positivamente que llevan a cabo acciones de alguno o de todos los aspectos relacionados con la actividad evaluadora (Hernández, 2012; Margalef, 2014; Yarros y Kaliniuk, 2015; Rodríguez et al., 2016; Ateş y Büyükkarci, 2019 y Devtiana et al., 2021).

De lo que se plantea anteriormente, se puede decir que las creencias o presunciones de que la evaluación por un lado coopera con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y por el otro, los resultados de evaluación es un medio para saber sobre el desempeño de sus estudiantes, todo esto muestra aquellos aspectos de importancia que subyacen en la acción evaluadora de estos profesores. En otras palabras, si un profesor tiene la convicción de que la enseñanza y la evaluación están conectadas a sus concepciones, y que a su paso la evaluación aporta retroalimentación, e información del cómo están y cuáles son los aprendizajes de sus estudiantes. Para esto definir, cómo llevar a cabo la actividad de evaluación desde su planificación y diseño, como también las acciones para llevar a cabo el monitoreo del estudiante, además de hacerlo participar en su evaluación, y a la par ir analizando y reflexionando para mejorar y adaptar la evaluación que se imparte. Esto confirma que, si se tienen todas estas convicciones, entonces las posibilidades para un uso favorable de todo lo que implique la actividad evaluadora son posibles.

Así que se podría afirmar, que todas estas creencias del profesor de la evaluación como mejoramiento demuestra, aunque de forma baja positiva, que la actividad

evaluadora se emplea más, todo esto se puede dar por el fortalecimiento que se da a través de los espacios formativos creados en la universidad desde el 2012, después de iniciada la reforma curricular. Para lo que se creó una dependencia que en principio se llamó Unidad de Innovación y Desarrollo Académico (UNIDEA) años más tarde en el 2015 paso a llamarse Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA), dependencia que se encarga de diseñar talleres y el diplomado de docencia universitaria orientada al desarrollo de competencias, desde los que se imparte formación sobre evaluación entre otras cosas. Con lo que se puede decir que han propiciado en los profesores una autopercepción positiva hacia el uso de la actividad evaluadora desde una creencia en la mejora, que esté alineada con el enfoque curricular en el que se encuentra en la universidad.

Se destaca que el resto de las dimensiones de **la concepción de la evaluación (irrelevancia, calidad y ejecución) no ejercen influencia sobre el uso de la actividad evaluadora en sus cuatro dimensiones (planificación y diseño de la evaluación, seguimiento de los estudiantes, participación de los estudiantes y, seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación).**

En lo que respecta a la dimensión **irrelevancia**, y su no incidencia sobre la actividad evaluadora quizás podría interpretarse como una serie de aspectos que van en detrimento ya que no acompaña la actividad evaluadora al momento de convertirla en acciones. Entre esos aspectos se estaría hablando de una acción evaluadora, que se hace en base a juicios intuitivos que se caracterizan por ser irreflexivos y automatizados, lo que hace patente que no hay relación de las convicciones de irrelevancia con la utilización de la actividad evaluadora.

En lo que se refiere a la **dimensión calidad**, podría presumirse que la ausencia de relación con la utilización de la actividad evaluadora está vinculada con el andar de un profesor universitario que no ha dejado atrás la creencia en patrones clásicos del proceso de evaluación. Esos patrones que están relacionados con un ejercicio de la docencia que responde a los modelos de evaluación que recibieron a lo largo de su formación, los que quizás no se pueden clasificar como tradicionales, sino que resultan de la combinación de los que copiaron con las formas que para ellos funcionaron; que los hizo asumir una zona

segura en la implementación de la evaluación. Entonces sumido en todo esto, quizás del docente escapa o no hace consciente la idea de que su desempeño en la evaluación demuestra de forma abierta y pública la calidad o no de su desempeño docente, y en consecuencia de la universidad; quizás estas sean las razones por la que la concepción de la evaluación en su dimensión calidad no se relaciona con la actividad evaluadora.

Para cerrar, en la dimensión **ejecución** y su no incidencia o relación con la actividad evaluadora, se podría aducir, que el profesor no tiene convicciones del todo claras sobre el tema de que el estudiante individualmente debe ser responsable de su aprendizaje, esto implicaría que las calificaciones que se le asignan a los estudiantes puedan ser descifradas en criterios de evaluación, además que han sido valorados según el desempeño evidenciado por el estudiante como logro en la estrategia de evaluación, que fue diseñada para revisar la(s) competencia(s) y criterios de desempeño que se estiman lograr en la asignatura. Todo este hilo de proceso qué significa en la gestión de un profesor tener previsto, dar a conocer los objetivos, competencias, criterios como referencias de logro y evaluación, explicar la forma en que se califica, vincular la competencia y criterios con el sistema de evaluación de la asignatura, dar retroalimentación y proalimentación, reflexionar sobre los logros para determinar las necesidades de aprendizaje, procurar que comprendan los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las actividades de evaluación, y además que sean agentes de su evaluación (autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales) entre otras cosas.

Agenciar todas estas acciones requieren de una serie de tareas previas que para llegar a concretarlas se necesita una mirada y un ejercicio prospectivo de alto costo en tiempo y empeño que no todos los profesores tienen la disposición a llevar a cabo. Todo esto debido a que la labor docente no termina en la estructura que alberga la institución educativa, sino que continúa en los espacios propios donde se ejerce una suerte de lo personal con lo laboral; por todo el esfuerzo y el dominio técnico que esto implica, quizás estos sean los argumentos por los que la concepción de la evaluación en su dimensión ejecución no se relacione con la actividad evaluadora.

Ahora bien, en cuanto a las **variables personales**, se obtuvo que el sexo ejerce una influencia baja sobre el uso de la actividad evaluadora en tres de sus dimensiones, en el

sentido de que las mujeres son las que tienden a emplear más la actividad evaluadora en las dimensiones planificación y diseño de la evaluación, seguimiento de los estudiantes y participación de los estudiantes. Este resultado coincide de forma indirecta con los reportados por Finkelstein (1984) y Feldman (1993), el primero de ellos señala que en las calificaciones de las evaluaciones globales de la enseñanza entre géneros no se encuentran diferencias, cuando se encuentran diferencias estadísticamente significativas es en las mujeres, estas calificaciones son levemente altas y están vinculadas con su sensibilidad y su preocupación con el nivel de la clase y su progreso. En cuanto a Finkelstein, señala que existen diferencias en las evaluaciones de las profesoras con respecto a los profesores relacionadas con que ellas dedican más tiempo a la enseñanza. Esto que apuntan los autores quizás tenga que ver, con que ya que esa inversión de tiempo puede estar dirigido a planear, ver en prospectiva y organizar, esto se podría extrapolar a la gestión de planificar y elaborar la evaluación, así como en la conducta esperada socialmente con las facilidades para interactuar desde su sensibilidad, que le permite llevar la formación y en específico el manejo de los estudiantes, para monitorear sus progresos; además acompañarlos, guiarlos e incluirlos en los procesos formativos de evaluación.

Por otro lado, distinto a lo anterior en los hallazgos de Goodwin y Steevens (1993) y Quiroz y Franco (2019) los resultados tanto de hombres como de mujeres son semejantes. Las razones por las que dan distinto a lo planteado, podría ser por las transformaciones que se han suscitado en los últimos treinta años en los institutos de educación superior, relacionados con el alinearse al proceso de convergencia planteado donde se desarrollaron reformas: curriculares, en los resultados de aprendizaje, en las metodologías docentes entre otros; lo que hace que, para ambos sexos sin distinción, les sea prioritario adecuar la gestión docente a todas esas reformas.

En esta realidad se encontraba una investigación con una muestra relativamente parecida a la de esta (Angelucci y Cañoto, 2017), de lo que podría esperarse hallazgos parecidos, pero esta investigación que se realiza para obtener el título de doctor en el momento en que se aplica estaba en el segundo semestre de transición después de un periodo de cuarentena radical, que requirió implementar una serie de readaptaciones a lo presencial de forma híbrida, luego de dos años de virtualidad remota obligante. Lo que

lleva a que las prácticas de evaluación se aprecien y se realicen de forma distinta, ya que se necesitó adquirir técnicamente nuevas habilidades para el manejo de las tecnologías como medio para facilitar la enseñanza, aprendizaje y la evaluación; de lo que se podría decir que por la preocupación que las profesoras presentan por llevar los grupos de clases bajo esta modalidad con un buen nivel, quizás las llevó a implementar un mayor uso de la actividad evaluadora, en cuanto planificación y diseño de la evaluación, seguimiento de los estudiantes y participación de los estudiantes.

En cuanto a la influencia del **sexo** sobre el uso de la actividad evaluadora en su **dimensión restante seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación**, se encontró que no ejerce una influencia. Esto quizás podría deberse a que, para esto se requieren procesos que no necesariamente estén supeditados al estereotipo o rol de género, como la introducción de actualización de conocimiento, incluir mejoras e innovaciones en la actividad evaluadora.

En lo que tiene que ver con el **tiempo de experiencia laboral** en la UCAB, ejerce una influencia baja sobre el uso de la actividad evaluadora en sólo una de sus dimensiones, **en el sentido de que a menor cantidad de años de docencia en la UCAB mayor es el uso de la actividad evaluadora en su dimensión seguimiento de los estudiantes**. Estos resultados son parecidos a los de Feldman (1983) y Marsh (1991) y se podría decir que esta relación se debe a la motivación del profesor con menos antigüedad a buscar cubrir con precisión todos esos aspectos de su desempeño que garanticen su permanencia dentro de la institución (Marsh, 1991), para ello ponen especial atención al uso de estas actividades de monitoreo de los estudiantes, ya que ellos realizan una parte de la evaluación de su desempeño dentro de la universidad.

Los profesores más veteranos suelen asignar más importancia hacia aquellos aspectos relacionados con lo esencial de la actividad evaluadora para dar cumplimiento al fin último en su rol como docente, ejecutar la evaluación sumativa, lo que en algunos casos no proviene de una reflexión sobre los progresos o carencias de sus estudiantes sino de avanzar sobre la marcha en lo planificado (Moiivaziri, 2015; Quesada et al., 2017).

Ahora bien, contrario a lo anterior se encontró que la **experiencia laboral** en la UCAB **no ejerce** influencia sobre el uso de la actividad evaluadora en **tres de sus**

dimensiones: planificación y diseño de la evaluación, participación de los estudiantes y, seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación. La ausencia de influencia sobre estos aspectos podría ser debido, a que lo descrito en estas dimensiones están alineados con el enfoque curricular que lleva la universidad y la formación que se imparte a los profesores (Orta y Vásquez, 2015). Que se han traducido en responsabilidades, orientaciones y exigencias que pautan la universidad, para este caso, acerca de la actividad evaluadora, que son promocionadas y se pide se incorporen a la gestión de los profesores, que lo hace independiente a los años de experiencia por lo que no esté relacionada con la actividad evaluadora.

En cuanto a la influencia de la rama del conocimiento (blanda y dura) sobre el uso de la actividad evaluadora y sus dimensiones, se encontró que ejerce una influencia baja sobre la utilización de la actividad evaluadora en las dimensiones, en el sentido que los profesores de las carreras clasificadas como blandas (Administración y contaduría, Economía, Ciencias Sociales, Psicología, Comunicación Social, Filosofía, Letras, Educación, Derecho y Teología) tienden a tener un mayor uso de la actividad evaluadora en las dimensiones planificación y diseño de la evaluación y seguimiento de los estudiantes. Un hallazgo semejante se encuentra en las investigaciones de Feldman (1978), Neumann y Neumann (1983), Hearn (1985) y Cashin (1990). La docencia en la rama del conocimiento blanda tiene una mayor inclinación a la enseñanza, suelen preferir enseñar dándole un alto valor y suelen ser evaluados como eficaces en la instrucción, por lo que hacer un seguimiento del estudiante en la actividad evaluadora les resulta importante. Todo esto hace que haya una correlación entre el docente y el alumno, y origina vínculos, que a su vez genera una evaluación que provea el logro del aprendizaje (Biglan, 1973b; Neumann y Neumann, 1983, Cashin, 1990).

Opuesto a lo antes mencionado se encontró que la rama del conocimiento no ejerce influencia sobre el uso de la actividad evaluadora en dos de sus dimensiones: participación de los estudiantes y, seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación. La no incidencia podría estar vinculada a que en estas dos dimensiones se encuentran actuaciones, por así decirlo, más alineadas con las recientes transformaciones que ha traído el currículo por competencias que implican innovaciones, además con el asumir en

la gestión de la evaluación, modificaciones distintas a las prácticas evaluativas acostumbradas.

Referente a la **influencia de la edad** sobre el uso de la actividad evaluadora en sus dimensiones, se encontró que ejerce una **influencia baja sobre el uso de la actividad evaluadora en sólo dos de sus dimensiones, en el sentido de que a mayor edad de los profesores tienden a tener un mayor uso de la actividad evaluadora en las dimensiones seguimiento de los estudiantes y en la de participación de los estudiantes**. Semejante a estos resultados se encuentran los hallazgos de Quesada et al. (2017), esto puede estar vinculado, con el hecho que con más edad hay una mejora en la efectividad de la enseñanza y por consiguiente en la evaluación. Así mismo, un docente con más edad tiene una trayectoria de vida que le permite identificar y mejorar el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, haciendo también que el estudiante se involucre en el proceso (Quiroz y Franco, 2019).

De **forma contraria** a lo anterior la influencia de la **edad**, se encontró que no ejerce una influencia sobre la actividad evaluadora en las dimensiones planificación y diseño de la evaluación y seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación. La ausencia de influencia de la edad sobre estas dimensiones puede tener vinculación con el hecho de que la edad es un elemento influyente más no determinante, con estos aspectos que de forma indirecta están ligados con las habilidades informacionales, necesarias dentro de la gestión docente al respecto de estos dos aspectos. Puesto que cada día más, se hace necesario que como docente se incursione en el uso de las tecnologías, puesto que ellas contienen los medios para facilitar su planeación, diseño, control, mejora y adaptación de la didáctica, por consiguiente, de la evaluación (Moreno et al., 2020).

Por otra parte, a propósito de la **influencia de las variables personales (sexo, experiencia laboral en la UCAB, rama del conocimiento blanda y dura, y edad)** sobre la concepción de la evaluación en sus cuatro dimensiones, se encontró que **ninguna de ellas ejerce una influencia sobre las preferencias hacia la concepción de la evaluación en sus dimensiones**. Este resultado coincide con los estudios de Brown (2004), Chan y Elliott (2004) y Yetkin (2018), la ausencia de relación de estas variables con la concepción de la evaluación podría deberse a que la creencia de los docentes y las reglas del entorno

parecen ser valiosos para determinar su tipo de conductas y prácticas (Brown, 2008). En consecuencia, dentro de la gestión docente, los docentes son precursores en cuidar el mejoramiento de la enseñanza, aprendizaje y evaluación antes que su puesta en práctica o implementación (Wiggins y Mc Tighe, 1998).

Sobre la base de los hallazgos, se comprueba que las relaciones del modelo propuesto se dan entre la actividad evaluadora y la concepción de la evaluación, como también la relación de la actividad evaluadora con las variables personales. Sin embargo, los montos de las relaciones son bajas y existen predicciones que no se dieron, como, por ejemplo, la influencia de las variables personales y la concepción de la evaluación. Por lo tanto, el modelo no se verifica totalmente, lo que implica que hay otros factores que deben ser considerados en la investigación futura de la actividad evaluadora.

Los resultados de la investigación son útiles para redimensionar programas de formación y acompañamiento al profesor universitario, incorporando aspectos específicos sobre la actividad evaluadora. Sobre todo, hacer hincapié en la formación docente sobre aspectos que los profesores reportan con bajo uso, es decir los relacionados con el incluir al estudiante como agente de su propia evaluación a través de la autoevaluación, coevaluación, evaluación entre iguales; además de propiciar espacios donde los estudiantes aprendan a emplear los estándares, criterios y la evaluación en sí.

Por otra parte, valorar aquellos hallazgos que se puedan vincular con el manejo del personal docente y la captación de nuevo personal tomando en cuenta los años de experiencia, rama del conocimiento, edad y sexo.

VIII. CONCLUSIONES

La muestra se caracteriza por presentar en su mayoría un uso positivo de la actividad evaluadora. Además, se aprecia que la dimensión de la actividad evaluadora que tiene niveles más altos es el diseño de la evaluación y las demás bien cercanas se refieren al control e implicación del estudiante en la evaluación, en el entendido de una evaluación con mecanismos sostenidos hacia la mejora. Dentro de esta variable en general se destaca, que el profesor provee retroalimentación y hace del conocimiento a los estudiantes sobre los métodos de evaluación, vinculando lo anterior con la planificación y diseño de la evaluación. De forma contraria son pocos los profesores implementan la participación de los estudiantes mediante la coevaluación y evaluación entre iguales.

En cuanto a la variable concepción de la evaluación que presenta valores medios altos mostrando una concepción favorable, los resultados con mayor valoración están referidos a la evaluación integrada a la enseñanza, además comunica sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento (retroalimentación) a los estudiantes. En cuanto a las concepciones con menor presencia son los vinculados con actuaciones que catalogan a la evaluación como injusta, asimismo de tener poco impacto en la enseñanza; ambos de la dimensión irrelevancia.

Por otro lado, se encontró que las variables que explican la actividad evaluadora en sus dimensiones planificación y diseño de la evaluación, seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, participación del estudiante en la evaluación y seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación son, en todas por la concepción de la evaluación por mejoramiento, en tres sexo, en una experiencia laboral en la UCAB, en dos rama del conocimiento y en dos edad. Indicando que a mayor concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento tiende a llevar a cabo una mayor planificación y diseño de la evaluación. Así mismo, las mujeres son las que tienden a tener un mayor uso de la planificación y diseño de la evaluación que los hombres. Por otro lado, los profesores pertenecientes a las carreras clasificadas como blandas tienden a tener un mayor uso de la planificación y diseño de la evaluación.

En lo que respecta a la variable actividad evaluadora en su dimensión seguimiento de los estudiantes, explican la concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento, el sexo, la edad, años de docencia en la UCAB y rama del conocimiento. Esto quiere decir que a mayores niveles de concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento se presentarán mayores niveles de seguimiento de los estudiantes. Asimismo, las mujeres suelen tener mayor uso del seguimiento de los estudiantes. Además, a mayor edad los profesores tienden a realizar mayor uso del seguimiento de los estudiantes. Por otro lado, a menor cantidad de años de docencia en la UCAB mayor es el uso del seguimiento de los estudiantes. Por último, los profesores pertenecientes a las carreras clasificadas como blandas tienden a tener un mayor uso del seguimiento de los estudiantes

Teniendo en cuenta la variable actividad evaluadora en su dimensión participación de los estudiantes, las variables que la explican de manera significativa son la variable concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento, edad y sexo. Lo que quiere decir que los profesores que tienen una mayor concepción de la dimensión mejoramiento tienden a tener un mayor uso de la participación de los estudiantes. Así mismo, mientras más edad tenga el profesor mayor es el uso de la participación de los estudiantes. Para cerrar, las mujeres tienden a tener un mayor uso de la participación de los estudiantes.

En cuanto, a la variable actividad evaluadora en su dimensión seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación las variables que explican de manera significativa es la concepción de evaluación en su dimensión mejoramiento. Indicando que a mayor uso de la concepción de la evaluación en su dimensión mejoramiento tiende el profesor a realizar un mayor uso del seguimiento, mejorar y adaptación de la evaluación.

Se puede cerrar esta conclusión, diciendo que no se dio una predicción de la concepción de la evaluación por las variables, y algunas relaciones planteadas no se dieron y aunque es un aporte, queda aún seguir investigando para agregar más fuerza explicativa al modelo. Sin embargo, este modelo es importante ya que se logró describir desde la autopercepción del profesor, a un docente con una concepción de la evaluación donde una parte que conforma la evaluación es la enseñanza, además que informa sobre los logros de aprendizaje de cuanto aprende y de cuál es el rendimiento del estudiante,

donde dicha concepción repercute en su actividad evaluadora que se caracteriza por informar a los estudiantes sobre los propósitos que se buscan y de cuales son los resultados para su reflexión y mejora, como también de las maneras en que se va a calificar, sobre la base de una evaluación integrada a la enseñanza y el aprendizaje.

Sobre la base de los hallazgos, se comprueba que las relaciones del modelo propuesto se dan entre la actividad evaluadora y la concepción de la evaluación, como también la relación de la actividad evaluadora con las variables personales.

IX. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A pesar de la importancia de los resultados que se hallaron en este estudio, se tienen presente las siguientes limitaciones:

Debido a que la muestra está restringida a una sola universidad, esto conlleva a que se limite la generalización de los resultados. Por lo que se recomienda incorporar otras universidades con características similares para replicar y con características distintas para enriquecer resultados y hacerlos generalizables a nivel de educación superior.

Se planteó un modelo de ruta en la investigación que no se verifica totalmente, debido a que la explicación es baja, por tanto, hay un conjunto de variables que deben ser estudiadas, como la gestión docente que se realiza fuera de clase, sus condiciones y cualidades. Por otro lado, la concepción de la evaluación entre profesores y estudiantes, pre test y post test sobre la actividad evaluadora luego de cursadas las formaciones para profesores impartidas al respecto por la universidad, evaluar la actividad evaluadora teniendo en cuenta las modalidades y herramientas tecnológicas.

Para aumentar la comprensión del fenómeno, se puede incorporar alguna técnica cualitativa de recogida como el focus group donde se manejen temas relacionados con la actividad evaluadora. Plantear una investigación de diseño mixto sobre la variable actividad evaluadora y concepción de la evaluación, para obtener hallazgos más pormenorizados por un lado y por el otro permitiría la validación cruzada de los hallazgos de la actividad evaluadora

Analizar la variable actividad evaluadora sobre la base de los cambios que se suscitaron debido a la cuarentena por la pandemia de coronavirus, como también comparar la modalidad virtual con la presencial que resultó de los cambios educativos que se suscitaron.

Ahora bien, es importante crear y establecer espacios y tiempos para favorecer el trabajo colaborativo entre los equipos de profesores dentro de las distintas escuelas, los

mismos son beneficiosos para compartir experiencias, resolver dudas y fomentar la coordinación para alcanzar logros comunes.

Incorporar programas de formación para la capacitación del profesor universitario, de la misma manera organizar intervenciones o acompañamientos específicos en los que se consideren las diferencias que se dieron en las variables sociodemográficas (sexo, rama del conocimiento, experiencia laboral y edad) y otros resultados que requieran ser atendidos, con miras al desarrollo de los profesores. Estos aspectos son los siguientes:

- Atender de que manera los profesores usan e implementan la participación de los estudiantes en la evaluación (en su diseño, consensuar procedimientos y entrenarlos en evaluar), así como también el uso e implementación de la evaluación según sus agentes (coevaluación, evaluación entre iguales y autoevaluación), para definir cuales son las razones que les hace a los profesores tener un bajo uso de estas estrategias. Luego a partir de lo que resulte de esto establecer mecanismos pertinentes, en los que se propicie la formación, el uso o implementación de estas estrategias de evaluación que facilitan el aprendizaje en los estudiantes.
- Indagar cuales son específicamente las falencias en el uso de la evaluación electrónica, para concretar los temás que se deben abordar.
- Sacar provecho de la concepción y los significados que el profesor ucabista sobre la dimensión mejoramiento, para hacer posible que toda esta postura se convierta en acciones y estrategias consonas con la actividad evaluadora relacionada con el seguimiento, mejorar y adaptar la evaluación para hacer más robustas sus cualidades de innovador en la aplicación de una acición evaluadora más actualizada y pertinente al contexto.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2010). *APA. Diccionario conciso de psicología*. Editorial El Manual Moderno.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1975). Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 261-277.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). Prediction of GoalDirected Behavior: Attitudes, Intentions, and Perceived Behavioral Control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Alkin, M. (1969). Evaluation theory development. Evaluation comment. *Los Angels University of California*, 2(1), 1-16.

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica de la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(11), 11-25.
- Alfaro Saavedra, M. (2013). Evaluación del aprendizaje en línea. EduTicInnova. *Revista de Educación Virtual*, 1, 12-16. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- Alkin, M. (1969). Evaluation theory development. Evaluation comment. *Los Angels University of California*, 2(1), 1-16.
- Álvarez de Eulate, C., y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. (C. m. ICE, Ed.) Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Álvarez, M. M., y Maldonado, M. (2015). Educación alternativa: una propuesta de prácticas y evaluación de aprendizajes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (24), 1-13. ISSN-e 1135-9250
- Ayzum Echeverría, J. (2011). La autoevaluación docente de aula: un camino para mejorar la práctica educativa. *Revista electrónica diálogos educativos* (22), 718-1310.
- Angelucci, L. (2007). Análisis de ruta; Conceptos básicos. *Analogías del Comportamiento*, 9, 35-59.
- Angelucci, L., y Cañoto, Y. (2017). Conceptualización de la evaluación en los profesores y estudiantes de la UCAB. *Revista de la escuela de Educación EDUCAB* (8), 46-64.
- Angelucci, L., Cañoto, C., & Peña, G. (2017). Conceptualización de la evaluación en los profesores y estudiantes de la UCAB-Guayana. *S/P*, 1-16.

- Antezana, N. (2019). Aproximaciones conceptuales en torno al buen docente en educación superior. En A. Hirsch, y J. Pérez, *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (págs. 181-195). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. isbn: 978-607-30-1235-5.
- Aparicio, P. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-35. ISSN 1068–2341
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 301-404.
- Ateş, H., y Büyükkarci, K. (2019). International Journal of Languages. *Education and Teaching*, 7(2), 294-318. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.12383>
- Baartman, L., Prins, F., Kirschner, P., y Van Der Vleuten, C. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 258-281.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.004>.
- Barnes, N., Fives, H., y Dacey, C. (2015). Teachers' Beliefs about Assessments. En H. Fives, y M. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs* (págs. 284-300). New York: Routledge. eBook ISBN9780203108437
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V., y Pérez Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos: nuevas*

tendencias en educación física, deporte y recreación (36), 37-43. DOI
10.47197/retos.v37i37.74193

Barriga Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas* (21), 19-39.

Basow, S., y Silberg, N. (1987). Student Evaluations of College Professors: Are Female and Male Professors Rated Differently?. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 308-314.

Biecinto, C., Carpintero, E., y García García, M. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario acteval sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 4(1). DOI:
10.7203/relieve.19.1.2611

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364. doi:10.1017/CBO9781139048224.009

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research and development*, 18(1), 57-75. DOI:
10.1080/0729436990180105.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*, 2005. Madrid: Narcea.

Biggs, J., y Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University. What the student does. New York: *Society for Research into Higher Education by Open University Press*. ov 2006. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>

Biglan, A. (1973a). The characteristics of subject-matter indifferent academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195-203.

- Biglan, A. (1973b). Relationships between subject-matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57, 204-213.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., y otros. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1(1), 61-67. doi:10.1016/j.edurev.2006.01.001
- Blanco Salas, M., y Blanco Salas, M. (2017). La Evaluación al Servicio del Aprendizaje, una Tarea Pendiente en una Institución Educativa de Soledad. *Revista Escenarios*, 15(2), 41-52. Doi: 10.15665/esc.v15i2.1621
- Bloom, B., Hastings, J., y Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Bloxham, S., y Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. Londres: Open University Press.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self- assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167. DOI: 10.1080/713695728
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning was important. En D. Boud, y N. Falchikov, *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term* (págs. 14-26). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309-8>
- Boud, D. (2010). *Assessment for Developing Practice*. (J. D.-A. In Higgs, Ed.) Rotterdam: Education for Future Practice Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1177/014920639502100509>

- Boud, D., y Associates. (2010). Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education. *Australian Learning and Teaching Council*, 1-4.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment: Learning for the longer term*. Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203964309-7>
- Boud, D., y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (Vol. 42). Madrid: Narcea.
- Boud, D., y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 400-413.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Bozu, Z., y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por compañeros. En S. Brown, y A. Glasner, *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (págs. 179-189). Madrid: Narcea.
- Briggs, C., Stark, J., y Rowland Poplawski, J. (July/August de 2003). How do we know a "Continuous Planning" Academic program when we see one? (T. O. University, Ed.) *The Journal of Higher Education*, 74(4), 361-385.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780853>
- Brown, G. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. New Zealand: The University of Auckland. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222>

- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301-318. 2010.<https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99, 166-170.
<https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Brown, G. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Pu.
- Brown, G. (2017). *Assessment of student achievement*. (E. P. Insights, Ed.) Nueva York: Routledge.
- Brown, G., & Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 45-59.
- Brown, G., y Hirschfeld, G. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1080/09695940701876003>
- Brown, G., y Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: A Cross-Cultural Comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 75-89.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286
- Brown, G., Kennedy, K., Fok, P., Chan, J., y Yu, W. (2009). Assessment for improvement: Understanding Hong Kong teachers, conceptions and practices of assessment. *Assessment in Educ*, 16(3), 347-363. doi:10.1080/09695940903319737

- Brown, G., Lake, R., y Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. doi:10.1016/j.tate.2010.08.003
- Brown, G., and Michaelides, M. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European Journal of psychology of Education*, 26, 319-337.
- Brown, J. (2012). The Current Status of STEM Education Research. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 13(5), 7-11.
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Brown, S., y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S., y Glasner, Á. (2007). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Brown, S., y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Brown, G., and Wang, Z. (2016). Understanding Chinese university student conceptions of assessment: Cultural similarities and jurisdictional differences between Hong Kong and China. *Social Psychology of Education*, 19(1), 151–173.
- Butcher, C., Davies, C., y Highton, M. (2006). *From module outline to effective teaching*. Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9780429463822>

- Cabrales Salazar, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165.
<https://doi.org/10.18359/reds.715>
- Cabrera, I. (2008). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: Direcciones y estrategias en la formación profesional*. Villa Clara: Centro de Estudios de la Educación UCLV.
- Canabal García, C., y Castro Martín, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Revista Pulso*. 35, 215-229.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Cano García, E. (2016). Del feedback al feedforward. En N. Cabrera, y M. Mayordomo, *Feedforward formativo en la universidad* (págs. 31-40). Barcelona: Transmedia.
- Cano García, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual base and practical implications. *Innovation in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
DOI: 10.1080/14703290601081332
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Casanova, M. (1998a). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa*, 1, 67-102.

- Casanova, M. (1998b). *Evaluación educativa*. Madrid: Muralla.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de Evaluación Educativa* (2da ed.). Madrid: La Muralla, S.A.
- Cashin, W. (1990). Students do Rate Different Academic Fields Differently. New Directors for Teaching and Learning. *Student Rating of Instruction*, 43, 113-121.
<https://doi.org/10.1002/tl.37219904310>
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. (P. Educación, Ed.) Madrid: Prentice Hall.
- Catalán, J., y González, M. (2009). Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, - la Serena y Coquimbo. *Psykhé*, 18(2), 97-112. doi. org/10.4067/S0718-22282009000200007.
- Chan, K., y Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and teacher*, 20(8), 817-831.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Condemarín, M., y Medina, A. (2010). *Evaluación de los aprendizajes un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Chile: MINEDUC. P900.
- Cronbach, L. (1963). Evaluation for course improvement. *Teachers College Record*, 64(8), 672-683.
- Darling Hammond, L., Ancess, J., y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action*. *Studies of schools and students at work*. Nueva York: Teachers College Press.

- Dawson, P., y Henderson, M. (2017). How Does Technology Enable Scaling Up Assessment for Learning? En D. Carles, C. Bridges, C. Chan, y R. Glogofski, *Scaling Up Assessment for Learning in Higher Education* (págs. 209-222). Singapur: Springer.
- De la Orden Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Delgado, A., y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), 1-13.
- Deviana, G., Purnawarman, P., y Sukyadi, D. (2021). Teachers' conceptions of English assessment in International Baccalaureate Curriculum–Secondary Level. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 10(3), 185-197. DOI: <https://doi.org/10.15294/elt.v10i3.48595>
- Díaz Barriga Arceo, F., y Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.210
- Díaz Barriga, A., Romero Martínez, E., y Heredia Sánchez, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje. *Revista electrónica de investigación educativa*. 14(2), 103-110.
- Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350. DOI: 10.1080/03075079912331379935

- Erwin, T. (1991). Assessing students learning and development: A guide to the principles, goals and methods of determining college outcomes. *Jossey-Bass Publisher*, 63(4), 463-465.
- Escobar Londoño, J. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 4(2), 50-58.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación de la educación. *Relieve*, 9(1), 11-43. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Esparza, E. (2007). *Encuesta abreviada de concepciones de evaluación del aprendizaje*. Traducción no publicada de Teachers' conceptions of assessment inventory (CoA-IIA), Universidad de Sonora, México.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11(2), 146-166. <https://doi.org/10.1080/0260293860110206>
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together*. Peer tutoring in higher education. Londres: Routledge Falmer.
- Falchikov, N. (2005). *Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge Falmer. Nueva York: Taylor y Francis e-Library.
- Fallows, S., y Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education Training*, 42(2), 75-83. <https://doi.org/10.1108/00400910010331620>
- Farré, J., y Gol, T. (1982). La evaluación. *Cuadernos de Pedagogía* (94).

- Feldman, K. (1978). Course characteristics and college students' ratings of their teachers and courses: What we know and what we don't. *Research in Higher Education*, 9, 199-242. <https://doi.org/10.1007/BF00976997>
- Feldman, K. (1983). Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students. *Research in Higher Education*, 18(1), 3-124. <https://doi.org/10.1007/BF00992080>
- Feldman, K. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II—Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34(2), 151-211. <https://doi.org/10.1007/BF00992161>
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. DOI: 10.4995/redu.2010.6216
- Fernández Silano, M. (2019). Caracterización de las actividades de evaluación de los aprendizajes de los profesores de la Universidad Católica Andrés Bello. *Educab* (10), 36-51.
- Fernández, S. (2017). Interlengua y aprendizaje/adquisición del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (5), 50-54.
- Finkelstein, M. (1984). *The American academic profession: A synthesis of social scientific inquiry since World War II*. Ohio State University Press.
- Fives, H., y Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. Harris, S. Graham, y T. Urdan (Eds), *APA educational psychology handbook*.

Individual differences and cultural and contextual factors (Vol. 2, págs. 471-499).

Washington DC: American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/13274-019>

Flórez, E., Páez, J., Fernandez, C., y Salgado, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, 1(34), 63-72.

<https://doi.org/10.14483/23448350.13553>

Fuentes Medina, M., y Herrero Sánchez, J. (1999). Evaluación Docente: Hacia una fundamentación de la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 16.

García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2), 1-24.

García, F., Corell, A., Abella, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>

Gebriel, A., y Brown, G. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 16-33. ep 2013.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.831030>

Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students. Assessment matters in higher education. En J. Brown, *Assessment Matters in Higher Education. Choosing and Using Diverse Approaches* (págs. 41-53). UK: Eds Sally Brown and Angela Glasner.

- Gibbs, G., y Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1-30.
- Gil Flores, J., y Padilla Carmona, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.287>
- Gómez Ruiz, M., y Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. DOI: 10.15366/RIEE2017.10.2.001
- Goodwin, L., y Stevens, E. (1993). The influence of gender on university faculty members' perceptions of "good" teaching. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 166-185. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778421>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. NewBury Park, CA: Sage.
- Gulikers, T., Bastiaens, T., y Kirschner, T. (2005). Perceptions of authenticity and the influence on study approach and learning outcome. *First International Conference on Enhancing Teaching and Learning through Assessment*, (págs. 13-15). Hong Kong.
- Hamodi, C., López Pastor, V., y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

- Hanrahan, S., y Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 53-70.
<https://doi.org/10.1080/07294360123776>
- Harris, L., y Brown, G. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 365-381.
<https://doi.org/10.1080/09695940903319745>
- Hearn, J. (1985). Determinants of college students' overall evaluations of their academic programs. *Research in Higher Education*, 23(4), 413-437.
<https://doi.org/10.1007/BF00973688>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill/ Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernández y León, V., Montes Nava, J., y Delijorge González, G. (2015). Evolución de la Evaluación. Revisión bibliográfica. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo* (10), 1-20.
- Hernández, R. (2012). "Does continuous assessment in higher education support student learning?". *Higher Education*, 64(4), 489-502. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Á., y López Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación

superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-15. DOI 10.7203/relieve.21.1.5171

Hounsell, D., y Zou, T. (2017). Surfacing and Sharing Advances in Assessment. En D. Carles, S. Bridges, C. Chan, y R. Glofcheski, *Scaling up Assessment for Learning in Higher education* (págs. 33-48). Singapur: Springer. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_3

Hurtado, I. y Toro, G. (2001). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Episteme.

Ibarra Sáiz, M. S. (Coor.) (2007). *Proyecto SIS-TEVAL. Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado de: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/sisteval/sisteval.html>

Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G., y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. Benefits of Peer Assessment and Strategies for Its Practice at University. *Revista de educación*, 359, 206-231. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092

Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2003). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 3(44), 355-375.

Ibarra Sáiz, M., y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación. *Revista de educación*, 351, 385-407.

- Ibarra, M., y Rodríguez, G. (2016). Evaluación de competencias en la educación superior. El momento de la tecnología y la alfabetización evaluadora. En E. Cano, y M. Fernández, *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (págs. 17-35). Barcelona: Octaedro.
- Ibarra, M., y Rodríguez, G. (2020). Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. issn: 1989-0397
- Ibarra, M., Rodríguez, G., y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgment. *Higher Education*, 80, 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum* (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- JISC. (2010). *Effective Assessment in a Digital Age*. England: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- Jordán Yeppez, Á., Morán Borja, L., y Camacho Tovar, G. (2017). La evaluación de los aprendizajes y su influencia en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario. *Opuntia Brava*, 9(1), 215-224.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Kurt, M. (2014). *Collaborative Assessment: Fostering ownership in assessment*. *Education*, 134(3), 332-339.

- Levy, A., y Nasser, F. (2018). The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.003>.
- Lin, J., y Lai, Y. (2013). Harnessing collaborative annotations on online formative assessments. *Journal of Educational Technology and Society*, 16(1), 263-274. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.1.263>.
- Lin, L., Ying, G., y Guo, X. (2021). Pre-service Chinese language teachers' conceptions of assessment: A person-centered perspective. *Language Teaching Research* (1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/1362168821996529>
- Ljungman, A., y Silén, C. (2008). Examination involving students as peer examiners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(3), 289-300. <https://doi.org/10.1080/02602930701293306>
- Lopera, M., Arias, V., Jiménez, M., Ospina, D., y Valderrama, A. (2021). Aportes de la revisión de literatura al diseño de una ruta de apropiación TIC, vinculada con el modelo tecnológico-pedagógico-disciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (62), 276-307.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de Evaluación y aprendizaje. En V. López Pastor, y Á. Pérez Pueyo, *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (págs. 34-68). León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

- López, V., y Sicilia, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Marsh, H. (1991). A multidimensional perspective on students' evaluations of teaching effectiveness: Reply to Abrami and D'Apollonia (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 416-421. <https://doi.org/10.1007/s11092-006-9006-3>
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. (I. American Psychological Association, Ed.) *Journal of educational psychology*, 76(5), 707-754. <https://doi.org/10.1037/10228-008>
- Martínez, D., Naranjo, M., y Caperucci, D. (2021). Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes: una. *Ricerche Pedagogiche*, LV (219), 23-50. ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)
- Medina, E. (2010). en Tobón, S. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones, 2010. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 32(2), 90-95.
- Mendivil Zuñiga, T. (2012). Sistema de evaluación del aprendizaje en los estudiantes de educación superior en la región caribe colombiana. *Dimensión empresarial*, 10(1), 16-21.

- Meyer, C., y Schwager, A. (2007). Comprendiendo la experiencia del cliente. *Harvard Business Review*, 85(2), 89-99.
- Moiinvaziri, M. (2015). University Teachers' Conception of Assessment: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1(3), 75-85.
- Monedero Moya, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. (Archidona, Ed.) Málaga: Aljibe.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En C. Montserrat, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (págs. 9-22). Madrid: Edebé. Inova universitas.
- Monzón Troncoso, M. (2015). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Academicus—Revista de Ciencias de la Educación*, 6(1), 12-24.
- Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 124(64), 11-38.
- Moreno, A., Fernández, M., y Godino, A. (2020). Competencia digital Docente: Área de información y alfabetización informacional y su influencia con la edad. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 45-57.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa. División de Ciencias de la Comunicación y el Diseño.

- Murillo, J. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Complutense de Educación*, 29(4), 995-1010. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54405>
- Musial, D., Nieminen, G., Thomas, J., y Burke, K. (2008). *Foundations of meaningful educational assessment*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Neumann, Y., y Neumann, L. (1983). Characteristics of academic areas and students' evaluation of instruction. *Research in Higher Education*, 19(3), 323-334. <https://doi.org/10.1007/BF00976510>
- Nicol, D. (2009). *Quality enhancement themes: The first year experience. Transforming assessment and feedback: enhancing integration and empowerment in the first year*. Scotland: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Nicol, D., y Macfarlane Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Noche, B., Sánchez, C., y Cubero, J. (2011). La proalimentación y la retroalimentación prospectiva entre iguales como estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación, En EVAIfor (Ed.), EVALtrends 2011 - *Evaluar para aprender en la universidad*. (83-97). Madrid: Bubok Publishing.
- Orta, R., y Vásquez, E. (2015). *Formación por competencias. Estrategias para la docencia en educación universitaria*. Caracas: Publicaciones UCAB.

- Oseda, D., Mendivel, R., y Angoma, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (29), 235-259.
- Ospina, C. (2004). Disciplina, saber y existencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 1-22.
- Padilla, M., y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 467-486.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paredes Martínez, E. (2017). De la evaluación diagnóstica a la evaluación sumativa: logros y fracasos en los aprendizajes. *Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016*, 2, pág. 16. México. ISSN: 2448-6574
- Parlett, M., y Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs*. Edinburgh, Scotland: University of Edinburgh, Centre for Research in the Educational Sciences, 55-73.
- Pascual, C., López, V., y Hamodi, C. (2019). Proyecto de innovación docente: La evaluación formativa y compartida en educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29-45. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>

- Pérez González, O., Martínez Mora, A., Triana Hernández, B., y Garza Leal, E. (2015). Reflexiones conceptuales sobre la evaluación del aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(4), 171-168. doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3142
- Pérez, A., Julián, J., y López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. López, *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (págs. 14-35). Madrid: Narcea.
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283.
- Perrenaud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Pineda, E. B., Alvarado, E. L. (2008). *Metodología de la investigación* (3ª edición). OPS
- Popham, W. (2008). *Transformative Assessment*. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Qadi, A. (2021). An Exploratory Study of EFL Teachers' Assessment Conceptions at a Saudi. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(3), 464-485. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.32>
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G., y Ibarra Sáiz, M. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en Educación Superior: La perspectiva del

profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. DOI:

<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>

Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G., e Ibarra-Saiz, M. S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista Educación*, 362, 69-104. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153

Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G., and S. Ibarra-Sáiz, M. (2014). *What Are We Missing? Spanish Lecturers' Perceptions of Their Assessment Practices*. Innovations in Education and Teaching International. doi:10.1080/14703297.2014.930353.

Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M. S. (2016). What are missing? Spanish lecturers' perceptions of their assessment practices. *Innovations in Education and Teaching Internacional*, 53(1), 48-59. DOI: 10.1080/14703297.2014.930353

Quiroz Pacheco, C., y Franco García, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Educación*, 28(55), 166-181. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.008>

Rae, A., y Cochrane, D. (2008). Listening to students: How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230. DOI: 10.1177/1469787408095847

Remesal, A. (2008). *Student teachers' conceptions on assessment: First year conceptions*. Paper presented at Northumbria EARLI-SIG Assessment, Potsdam, Germany.

- Renaud, R., & Murray, H. (1996). Aging, personality, and teaching effectiveness in academic psychologists. *Research in Higher Education*, 37(3), 223-240.
- Reyes, C., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., y Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 82(2), 136-162. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Reyes, L. (2007). La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa duranguense* (7), 66-77.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. Buttery, y E. Guyton(Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., págs. 102-119). New York: Macmillan.
- Rios Muñoz, D., y Herrera Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Robles, S. (1999). *Modelado de dependencia de un sistema distribuido interconectado usando algoritmos de ruteo*. Dirección Académica de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- Rodríguez Gómez, G., Quesada Serra, V., y Ibarra Sáiz, M. S. (2014). Learning-oriented e-assessment: the effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(1), 35-52. DOI: 10.1080/02602938.2014.979132

- Rodríguez, G., y Ibarra, M. (2011). *e-Evaluación orientada a la e-aprendizaje estratégica en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G., Ibarra, M., y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Rodríguez, G., Ibarra, M., Gallego, B., Gómez, M., y Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18(2), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>
- Rodríguez, G., Quesada, V., y Ibarra, M. (2014). *Learning-oriented e-assessment: the effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions*. Routledge, 37-41. DOI: 10.1080/02602938.2014.979132
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment. Su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. 4, págs. 1-13. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). ISBN: 978-84-7666-210-6
- Rosales, C., & López, C. R. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (Vol. 55). Narcea Ediciones.
- Ruiz, M., Gómez, Á., y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. DOI: 10.15366/RIEE2017.10.2.001

- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sánchez Peralta, D., y Poveda Aguja, F. (2016). Percepción académica sobre la evaluación en el contexto universitario modalidad a distancia tradicional y virtual. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(1), 63-78.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
<https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. G. Tyler, *Perspectives of Curriculum Evaluation. Book The Methodology of Evaluation. Chicago: Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus* (3rd ed.). Calabasas: CA: Edgepress.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sierra Bravo, R. (1981). *Ciencias Sociales: Análisis estadístico y modelos matemáticos*. Madrid: Paraninfo.
- Simmons, R. (1994). The Horse before the Cart: Assessing for Understanding. *Educational Leadership*, 51(5), 22-23.
- Smith, C., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., y McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy'. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60. DOI: 10.1080/02602938.2011.598636

- Stiggins, R. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill XXI, 19(1), 17-38.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. Grouws, *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (págs. 127-146). New York: Macmillan.
- Tobón Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo currículo, didáctica y evaluación* (4ta ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J., y Gracia Fraile, J. A. (2010). *Aprendizaje y Evaluación de competencias*. México: Prentice Hall.
- Tobón, S., Pimienta, J., Herrera, S., Juárez, L., y Hernández, J. (2018). Validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógicas en docentes de educación media (SOCME-10). *Revista Espacios*, 39(53), 30.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
<https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27. DOI: 10.1080/00405840802577569

- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M., Tiadó, X., Pagés, T., Valderrama, E., y otros. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Traverso, I., Balderas, A., Dodero, J., Ruiz, I., y Palomo, M. (2016). Evaluación sostenible de experiencias de aprendizaje basado en proyectos. *Education in the knowledge Society*, 17(1), 19-43. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2016171943>
- Universidad Católica Andrés Bello (2013). *Proyecto Formativo Institucional*. Caracas.
- Van den Berg, B. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*. (24), 57-76.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 1-30.
- Wolman, V. (1996). *Diccionario de ciencias de la conducta* (1ra ed. ed.). México: Editorial Trillas.
- Yarros, B., y Kaliniuk, Á. T. (2015). En la transformación de prácticas evaluativas en el aula universitaria ¿influye la experticia? En G. d.-G. Plata (Ed.), *Docentes Universitarios y Prácticas de Evaluación desde la narrativa* (págs. 1-13). Mar del

Plata: VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado.

Yetkin, R. (2018). Exploring Prospective Teachers' Conceptions of Assessment in Turkish Context. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 133-147. doi:

10.5281/zenodo.1230554 V

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.

Zabalza, M., y Beraza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Zabalza, M., y Lodeiro, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la Universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47. DOI: 10.15366/RIEE2019.12.2.002

Zuñiga, M., Solar, M., Lagos, J., Báez, M., y Herrera, R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. En C.I. -- C. --M. Chile, *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (págs. 15-38). Santiago de Chile: CINDA-Centro Interuniversitario de Desarrollo. DOI: <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.343>

XI. ANEXOS

Anexo A

Autoinforme sobre la Actividad Evaluadora (ActEval)

A continuación, le presentamos una serie de actuaciones de los profesores universitarios referidas al proceso de evaluación del aprendizaje como parte de su actividad docente universitaria. Le solicitamos su opinión y valoración sobre cada una de las actuaciones especificadas considerando los tres criterios siguientes:

IMPORTANCIA: Grado de interés y relevancia que tiene para usted, como profesor universitario, la actuación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

COMPETENCIA: Grado en el que usted se considera preparado, con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación.

UTILIZACIÓN: Grado en el que usted acostumbra a ejecutar o realizar la actuación en su desempeño como docente universitario.

En cada uno de los criterios la escala de valoración es la siguiente:

Ninguna	Muy Poca	Alguna	Bastante	Mucha	Totalmente
1	2	3	4	5	6

Actuaciones	IMPORTANCIA						COMPETENCIA						UTILIZACIÓN					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras																		

especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).		
2. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).		
3. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).		
4. Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.		
5. Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos.		
6. Introducir innovaciones en la actividad evaluadora.		
7. Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.		
8. Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de Enseñanza universitaria.		
9. Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.		
10. Dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación.		
11. Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.		
12. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).		

13. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).		
14. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).		
15. Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia y adecuarlo a estos.		
16. Acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).		
17. Acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.).		
18. Construir instrumentos de evaluación.		
19. Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semipresencial; blended-learning, no-presencial; e-learning).		
20. Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.		
21. Realizar evaluación inicial.		

22. Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos).		
23. Realizar evaluación final.		
24. Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación.		
25. Dar a conocer el procedimiento de calificación.		
26. Acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.		
27. Utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas.		
28. Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje.		
29. Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos.		
30. Favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación.		
31. Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (como Moodle, LAMS, Blackboard, etc.).		

Anexo B

Cuestionario abreviado sobre la Concepción de la Evaluación

Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4

Instrucción: A continuación, se presentan una serie de proposiciones referidas a las distintas concepciones de evaluación de los profesores universitarios que va a valorar tomando en cuenta los criterios que se presentan a continuación. En cada uno de los criterios la escala de valoración es la siguiente:

N	Ítem	1	2	3	4
1	Evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado				
2	La evaluación informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento				
3	La evaluación forma parte de la enseñanza				
4	Los resultados de la evaluación del aprendizaje son confiables				
5	La evaluación determina lo aprendido por los alumnos				
6	La evaluación informa a los alumnos de sus necesidades de aprendizaje				
7	La información que aporta la evaluación del aprendizaje modifica la enseñanza sobre la marcha				
8	Los resultados de la evaluación son consistentes, (un mismo alumno tendrá resultados similares en momentos distintos)				
9	La evaluación mide las habilidades de pensamiento complejo del alumno				
10	La evaluación ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje				
11	La evaluación permite que algunos alumnos diferentes reciban una enseñanza diferente de los demás				
12	Los resultados de las evaluaciones son válidos (miden el rendimiento real del alumno)				
13	La evaluación obliga a los profesores a enseñar de manera contraria a sus creencias				
14	Los profesores evalúan el aprendizaje, pero usan muy poco los resultados				

	de esta evaluación
15	Los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución debido al error de medición
16	La evaluación es injusta para los alumnos
17	Los resultados de la evaluación usualmente son ignorados
18	Los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación
19	La evaluación interfiere en la enseñanza
20	La evaluación tiene poca repercusión en la enseñanza
21	La evaluación es un proceso inexacto
22	La evaluación del aprendizaje informa acerca de lo bien que va la universidad
23	La evaluación es un indicador exacto de la calidad de las instituciones de educación
24	La evaluación del aprendizaje es una buena forma de valorar un centro educativo
25	La evaluación del aprendizaje distribuye a los alumnos en niveles y categorías
26	Evaluar es asignar una calificación al trabajo del alumno
27	La evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos

Anexo C

Instrumento de la Concepción de la Evaluación y de la Actividad Evaluadora

Indique su situación profesional	
Universidad	
Facultad (es)	
Carrera (s)	
Número de asignaturas que imparte	
Categoría	
Cargo dentro de la Universidad	
Años de experiencia	
Titulaciones	
Sexo	

A continuación, le presentamos una serie de actuaciones de los profesores universitarios referidas al proceso de evaluación del aprendizaje como parte de su actividad docente universitaria. Le solicitamos su opinión y valoración sobre cada una de las actuaciones especificadas considerando el siguiente criterio:

Utilización: Grado en el que usted acostumbra a ejecutar o realizar la actuación en su desempeño como docente universitario.

En cada uno de los criterios la escala de valoración es la siguiente:

Ninguna	Muy Poca	Alguna	Bastante	Mucha	Totalmente
1	2	3	4	5	6

Actuaciones	UTILIZACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
1 Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).						

2 Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).							
3 Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).							
4 Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.							
5 Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos.							
6 Introducir innovaciones en la actividad evaluadora.							
7 Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.							
8 Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de Enseñanza universitaria.							
9 Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.							
10 Dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación.							
11 Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.							
12 Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).							
13 Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).							
14 Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).							
15 Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia y adecuarlo a estos.							
16 Acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).							
17 Acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.).							
18 Construir instrumentos de evaluación.							
19 Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semipresencial; <i>blended-learning</i> , no-presencial; <i>e-learning</i>).							
20 Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.							
21 Realizar evaluación inicial.							
22 Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos).							
23 Realizar evaluación final.							
24 Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación.							
25 Dar a conocer el procedimiento de calificación.							

26 Acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.							
27 Utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas.							
28 Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje.							+
29 Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos.							
30 Favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación.							
31 Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (como Moodle, LAMS, Blackboard, etc.).							

Instrucción: A continuación, le presentamos una serie de actuaciones de los profesores universitarios referidas al proceso de evaluación del aprendizaje como parte de su actividad docente universitaria.

En cada uno de los criterios la escala de valoración es la siguiente:

Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4

N	Ítems	1	2	3	4
1	Evaluar es una forma de identificar cuánto han aprendido los alumnos de lo enseñado				
2	La evaluación informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento				
3	La evaluación forma parte de la enseñanza				
4	Los resultados de la evaluación del aprendizaje son confiables				
5	La evaluación determina lo aprendido por los alumnos				
6	La evaluación informa a los alumnos de sus necesidades de aprendizaje				
7	La información que aporta la evaluación del aprendizaje modifica la enseñanza sobre la marcha				
8	Los resultados de la evaluación son consistentes, (un mismo alumno tendrá resultados similares en momentos distintos)				
9	La evaluación mide las habilidades de pensamiento complejo del alumno				
10	La evaluación ayuda a los alumnos a mejorar su aprendizaje				
11	La evaluación permite que algunos alumnos diferentes reciban una enseñanza diferente de los demás				
12	Los resultados de las evaluaciones son válidos (miden el rendimiento real del alumno)				
13	La evaluación obliga a los profesores a enseñar de manera contraria a sus creencias				

14	Los profesores evalúan el aprendizaje, pero usan muy poco los resultados de esta evaluación
15	Los resultados de las evaluaciones se deben tratar con precaución debido al error de medición
16	La evaluación es injusta para los alumnos
17	Los resultados de la evaluación usualmente son ignorados
18	Los profesores deberían tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación
19	La evaluación interfiere en la enseñanza
20	La evaluación tiene poca repercusión en la enseñanza
21	La evaluación es un proceso inexacto
22	La evaluación del aprendizaje informa acerca de lo bien que va la universidad
23	La evaluación es un indicador exacto de la calidad de las instituciones de educación
24	La evaluación del aprendizaje es una buena forma de valorar un centro educativo
25	La evaluación del aprendizaje distribuye a los alumnos en niveles y categorías
26	Evaluar es asignar una calificación al trabajo del alumno
27	La evaluación del aprendizaje determina si los alumnos han alcanzado los niveles de competencia o habilidades, destrezas y conocimientos requeridos

Anexo D

Tabla de frecuencia y porcentajes de profesores en función del sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	134	50,2	50,2	50,2
	Mujer	133	49,8	49,8	100,0
	Total	267	100,0	100,0	

Anexo E

Tabla de media, desviación, mínimo y máximo de profesores por edad, años de docencia a nivel universitario y años de docencia en la UCAB

	Edad	Años de docencia a nivel universitario	Años de docencia en la UCAB
N	Válidos	267	266
	Perdidos	0	1
Media	50,26	17,28	13,31
Desv. típ.	12,093	11,660	10,409
Mínimo	22	0	0
Máximo	77	49	49

Anexo F

Tabla de frecuencia y porcentaje de profesores por Facultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Humanidades y Educación	101	37,8	37,8	37,8
	Ciencias Económicas y Sociales	61	22,8	22,8	60,7
	Ingeniería	53	19,9	19,9	80,5
	Derecho	26	9,7	9,7	90,3
	Teología	4	1,5	1,5	91,8
	Cátedra Institucional	22	8,2	8,2	100,0
	Total	267	100,0	100,0	

Anexo G

Tabla de frecuencia de profesores por Escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ing. Industrial	10	3,7	3,7	3,7
	Ing. Civil	16	6,0	6,0	9,7
	Psicología	31	11,6	11,6	21,3
	Ciencias Sociales	15	5,6	5,6	27,0
	Economía	12	4,5	4,5	31,5
	Educación	19	7,1	7,1	38,6
	Filosofía	5	1,9	1,9	40,4
	Materias comunes	13	4,9	4,9	45,3
	Administración y Contaduría	25	9,4	9,4	54,7
	Comunicación Social	40	15,0	15,0	69,7
	Derecho	25	9,4	9,4	79,0
	Ing. Informática	11	4,1	4,1	83,1
	Letras	7	2,6	2,6	85,8
	Arquitectura	3	1,1	1,1	86,9
	Materias comunes FACES	9	3,4	3,4	90,3
	Ing. en Telecomunicaciones	13	4,9	4,9	95,1
	Cátedra institucional	9	3,4	3,4	98,5
	Teología	4	1,5	1,5	100,0
	Total	267	100,0	100,0	

Anexo H

Tabla de frecuencia y porcentaje de profesores por tiempo de dedicación en la UCAB

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Convencional	137	51,3	51,9	51,9
	Medio tiempo	24	9,0	9,1	61,0
	Tiempo completo	103	38,6	39,0	100,0
	Total	264	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,1		
Total		267	100,0		

Anexo I

Tabla de frecuencia y porcentaje de profesores por rama de conocimiento dura y blanda

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dura	56	21,0	21,0	21,0
	Blanda	211	79,0	79,0	100,0
	Total	267	100,0	100,0	

Anexo J

Matriz de Correlación

Correlaciones		PLanDis	SegEst	PartEst	SegMej	Edad	Sexo	Años doc niv. Uni.	Años doc UCAB	Tiem dedi en la UCAB	Rama conoc	Mej	Irre	Cal	Ejec
PLanDis	Corr Pearson	1	,761**	,643**	,784**	-,011	,164**	,010	-,024	,094	,171**	,304**	-,186**	,224**	,070
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,861	,007	,878	,694	,129	,005	,000	,002	,000	,257
	N	266	266	263	266	266	266	261	265	263	266	261	264	265	265
SegEst	Corr Pearson	,761**	1	,667**	,710**	,050	,278**	-,001	-,073	,044	,173**	,308**	-,167**	,173**	,019
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,412	,000	,990	,234	,478	,004	,000	,006	,005	,759
	N	266	267	264	267	267	267	262	266	264	267	262	265	266	266
PartEst	Corr Pearson	,643**	,667**	1	,719**	,119	,186**	,052	-,003	,001	,101	,192**	-,062	,178**	,042
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,054	,002	,402	,958	,993	,102	,002	,317	,004	,493
	N	263	264	264	264	264	264	259	263	261	264	259	262	263	263
SegMej	Corr Pearson	,784**	,710**	,719**	1	-,036	,104	,016	-,001	,065	,135*	,238**	-,135*	,177**	-,010
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,561	,089	,795	,990	,292	,028	,000	,028	,004	,877
	N	266	267	264	267	267	267	262	266	264	267	262	265	266	266
Edad	Corr Pearson	-,011	,050	,119	-,036	1	-,073	,694**	,546**	-,119	-,246**	,120	,059	,038	-,082

	Sig. (bilateral)	,861	,412	,054	,561	,234	,000	,000	,053	,000	,052	,341	,537	,180
	N	266	267	264	267	267	267	262	266	264	267	262	265	266
Sexo	Corr Pearson	,164**	,278**	,186**	,104	-,073	1	-,057	-,020	,103	,164**	-,012	-,028	,004
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,002	,089	,234		,358	,749	,094	,007	,848	,648	,947
	N	266	267	264	267	267	267	262	266	264	267	262	265	266
Años doc niv. Uni.	Corr Pearson	,010	-,001	,052	,016	,694**	-,057	1	,786**	,049	-,289**	,140*	,069	,008
	Sig. (bilateral)	,878	,990	,402	,795	,000	,358		,000	,428	,000	,025	,266	,894
	N	261	262	259	262	262	262	262	261	259	262	257	260	261
Años doc UCAB	Corr Pearson	-,024	-,073	-,003	-,001	,546**	-,020	,786**	1	,134*	-,132*	,121	,010	,014
	Sig. (bilateral)	,694	,234	,958	,990	,000	,749	,000		,030	,032	,051	,870	,820
	N	265	266	263	266	266	266	261	266	263	266	261	264	265
Tiem dedi en la UCAB	Corr Pearson	,094	,044	,001	,065	-,119	,103	,049	,134*	1	-,080	,085	,071	,117
	Sig. (bilateral)	,129	,478	,993	,292	,053	,094	,428	,030		,196	,173	,255	,059
	N	263	264	261	264	264	264	259	263	264	264	260	262	263
Rama conoc	Corr Pearson	,171**	,173**	,101	,135*	-,246**	,164**	-,289**	-,132*	-,080	1	-,054	-,094	-,041
	Sig. (bilateral)	,005	,004	,102	,028	,000	,007	,000	,032	,196		,380	,128	,508
	N	266	267	264	267	267	267	262	266	264	267	262	265	266
Mej	Corr Pearson	,304**	,308**	,192**	,238**	,120	-,012	,140*	,121	,085	-,054	1	-,153*	
													,467**	,371**

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,000	,052	,848	,025	,051	,173	,380	,013	,000	,000	
	N	261	262	259	262	262	262	257	261	260	262	262	261	261	262
Irre	Corr Pearson	-,186**	-,167**	-,062	-,135*	,059	-,028	,069	,010	,071	-,094	-,153*	1	-,140*	-,005
	Sig. (bilateral)	,002	,006	,317	,028	,341	,648	,266	,870	,255	,128	,013		,023	,938
	N	264	265	262	265	265	265	260	264	262	265	261	265	264	265
Cal	Corr Pearson	,224**	,173**	,178**	,177**	,038	,004	,008	,014	,117	-,041	,467**	-,140*	1	,407**
	Sig. (bilateral)	,000	,005	,004	,004	,537	,947	,894	,820	,059	,508	,000	,023		,000
	N	265	266	263	266	266	266	261	265	263	266	261	264	266	265
Ejec	Corr Pearson	,070	,019	,042	-,010	-,082	-,095	-,037	-,026	-,015	-,029	,371**	-,005	,407**	1
	Sig. (bilateral)	,257	,759	,493	,877	,180	,122	,552	,671	,803	,634	,000	,938	,000	
	N	265	266	263	266	266	266	261	265	263	266	262	265	265	266

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Anexo K

Análisis de regresión. Prueba Durbin-Watson. Estadísticas de residuos

K1: Planificación y diseño de la evaluación

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,415 ^a	,172	,145	,72680	1,948

a. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Concepejecucion, Concep irrelevancia, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Concepmejoramiento, Concepcalidad, Edad

b. Variable dependiente: Actplanificación

ANOVA ^a						
	Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	27,295	8	3,412	6,459	,000 ^b
	Residual	131,532	249	,528		
	Total	158,827	257			

a. Variable dependiente: Actplanificación

b. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Concepejecucion, Concepirrelevancia, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Concepmejoramiento, Concepcalidad, Edad

Estadísticos sobre los residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3,7450	5,8953	4,9901	,32589	258
Residual	-2,45177	1,54010	,00000	,71540	258
Valor pronosticado tip.	-3,821	2,778	,000	1,000	258
Residuo típ.	-3,373	2,119	,000	,984	258

Variable dependiente: Actplanificación

K2: Seguimiento de los estudiantes

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,491 ^a	,241	,217	,72114	1,998

a. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Concepejecucion, Concepirrelevancia, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Concepmejoramiento, Concepcalidad, Edad

b. Variable dependiente: Actseguimientoestudiantes

ANOVA ^a						
	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	41,386	8	5,173	9,948	,000 ^b
	Residual	130,010	250	,520		
	Total	171,396	258			

a. Variable dependiente: Actseguimientoestudiantes

b. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Concepejecucion, Concepirrelevancia, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Concepmejoramiento, Concepcalidad, Edad

Estadísticos sobre los residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3,7899	6,1182	4,9338	,40052	259
Residual	-1,99379	1,57118	,00000	,70987	259
Valor pronosticado tip.	-2,856	2,957	,000	1,000	259
Residuo típ.	-2,765	2,179	,000	,984	259

a. Variable dependiente: Actseguimientoestudiantes

K3: Participación de los estudiantes

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,339 ^a	,115	,086	1,05725	2,003

a. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Concepejecucion, Concepirrelevancia, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Concepmejoramiento, Concepcalidad, Edad

b. Variable dependiente: Actparticipaciónestudiante

ANOVA ^a						
	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	35,879	8	4,485	4,012	,000 ^b
	Residual	276,089	247	1,118		
	Total	311,968	255			

a. Variable dependiente: Actparticipaciónestudiante

b. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Concepejecucion, Concepirrelevancia, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Concepmejoramiento, Concepcalidad, Edad

Estadísticos sobre los residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3,1652	5,1018	4,1668	,37510	256
Residual	-3,00108	2,09822	,00000	1,04053	256
Valor pronosticado tip.	-2,670	2,493	,000	1,000	256
Residuo típ.	-2,839	1,985	,000	,984	256

a. Variable dependiente: Act. Participación Estudiantil

K4. Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,333 ^a	,111	,082	,93575	1,868

a. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Concepejecucion, Concepirrelevancia, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Concepmejoramiento, Concepcalidad, Edad

b. Variable dependiente: Actseguimientomejora

ANOVA ^a						
	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	27,216	8	3,402	3,885	,000 ^b
	Residual	218,905	250	,876		
	Total	246,121	258			

a. Variable dependiente: Actseguimientomejora

b. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Concepejecucion, Concepirrelevancia, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Concepmejoramiento, Concepcalidad, Edad

Estadísticos sobre los residuos^a

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3,4452	5,7065	4,7297	,32479	259
Residual	-3,04282	1,74444	,00000	,92112	259
Valor pronosticado tip.	-3,955	3,007	,000	1,000	259
Residuo típ.	-3,252	1,864	,000	,984	259

a. Variable dependiente: Actseguimientomejora

K5. Mejoramiento

Resumen del modelo^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,139 ^a	,019	,004	,42970	1,964

a. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Edad
b. Variable dependiente: Concepmejoramiento

ANOVA^a						
	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,936	4	,234	1,268	,283 ^b
	Residual	47,269	256	,185		
	Total	48,205	260			

a. Variable dependiente: Concepmejoramiento
b. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Edad

Coefficientes^a

Estadísticos sobre los residuos^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	2,9344	3,2061	3,0540	,06001	261
Residual	-1,55850	,99247	,00000	,42638	261
Valor pronosticado tip.	-1,992	2,535	,000	1,000	261
Residuo típ.	-3,627	2,310	,000	,992	261

a. Variable dependiente: Concepmejoramiento

K6. Irrelevancia

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,105 ^a	,011	-,004	,46747	2,133

a. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Edad

b. Variable dependiente: Concepirrelevancia

ANOVA ^a						
	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,627	4	,157	,717	,581 ^b
	Residual	56,599	259	,219		
	Total	57,225	263			

a. Variable dependiente: Concepirrelevancia

b. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Edad

Estadísticos sobre los residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	2,0185	2,2051	2,0800	,04882	264
Residual	-1,15203	1,86309	,00000	,46390	264
Valor pronosticado tip.	-1,260	2,564	,000	1,000	264
Residuo típ.	-2,464	3,985	,000	,992	264

a. Variable dependiente: Concepirrelevancia

G 7. Calidad

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,052 ^a	,003	-,013	,66987	1,942

a. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Edad

b. Variable dependiente: Concepcalidad

ANOVA ^a						
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	,312	4	,078	,174	,952 ^b
	Residual	116,667	260	,449		
	Total	116,979	264			

a. Variable dependiente: Concepcalidad

b. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Edad

Estadísticos sobre los residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	2,4591	2,6076	2,5245	,03438	265
Residual	-1,58349	1,51126	,00000	,66477	265
Valor pronosticado tip.	-1,902	2,418	,000	1,000	265
Residuo típ.	-2,364	2,256	,000	,992	265

a. Variable dependiente: Concepcalidad

G 8. Ejecución

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,138 ^a	,019	,004	,56319	1,983

a. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Edad

b. Variable dependiente: Concepejecucion

ANOVA ^a						
	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,606	4	,402	1,266	,284 ^b
	Residual	82,467	260	,317		
	Total	84,073	264			

a. Variable dependiente: Concepejecucion

b. Variables predictoras: (Constante), Rama del conocimiento, Años de docencia en la UCAB, Sexo, Edad

Estadísticos sobre los residuos ^a					
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	2,5388	2,8926	2,7182	,07800	265
Residual	-1,74304	1,33720	,00000	,55890	265
Valor pronosticado tip.	-2,301	2,235	,000	1,000	265
Residuo típ.	-3,095	2,374	,000	,992	265

a. Variable dependiente: Concepejecucion

Anexo L

Prueba de Normalidad de las variables

L1. Planificación y diseño de la evaluación

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

Variable dependiente: Actplanificación

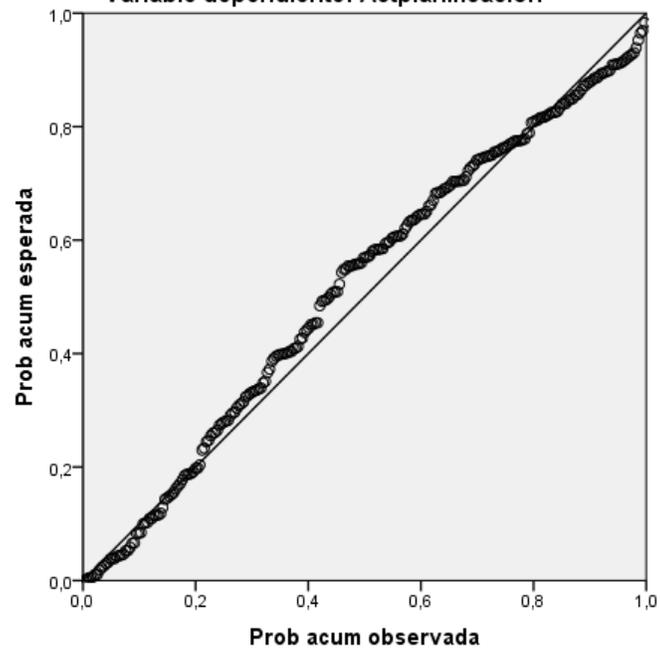
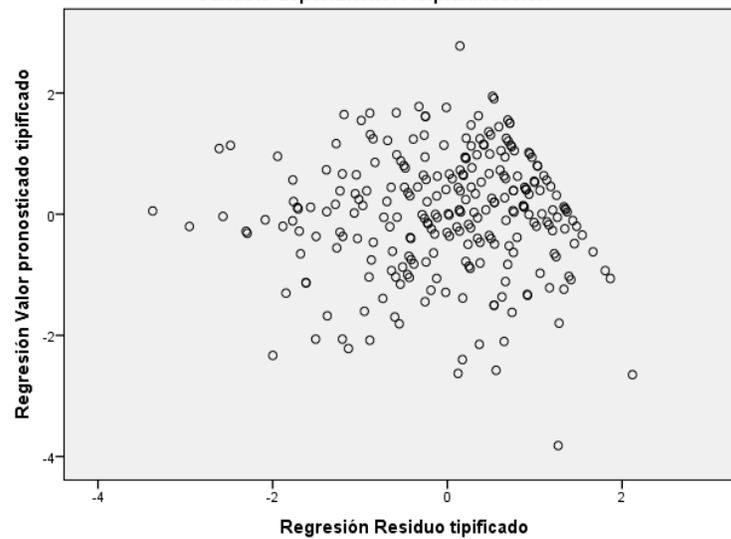


Gráfico de dispersión

Variable dependiente: Actplanificación



L2. Seguimiento de los estudiantes

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

Variable dependiente: Actseguimientoestudiantes

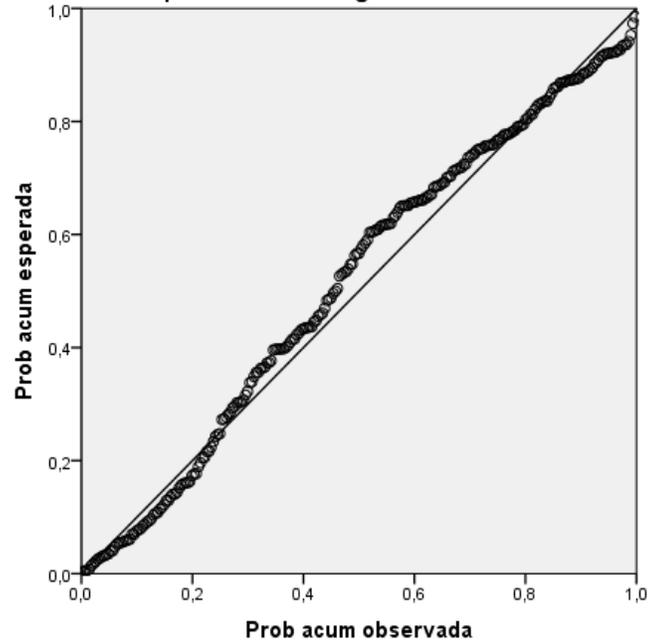
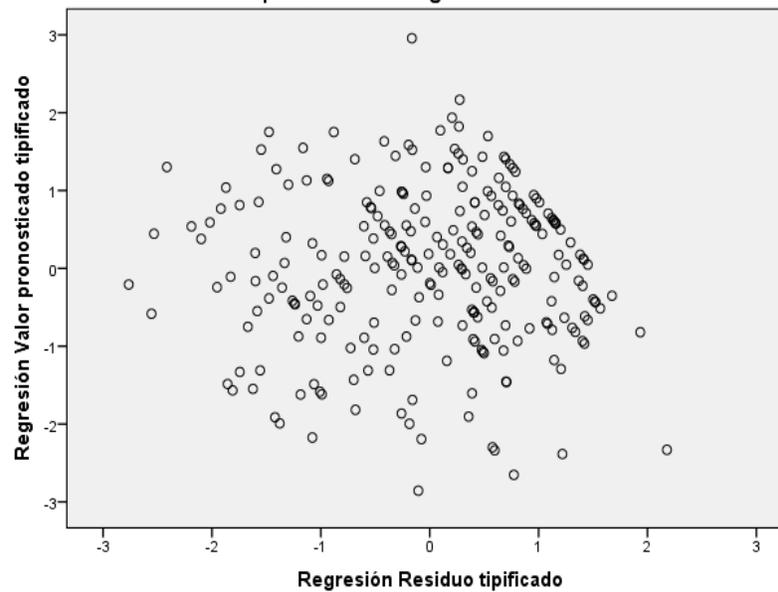
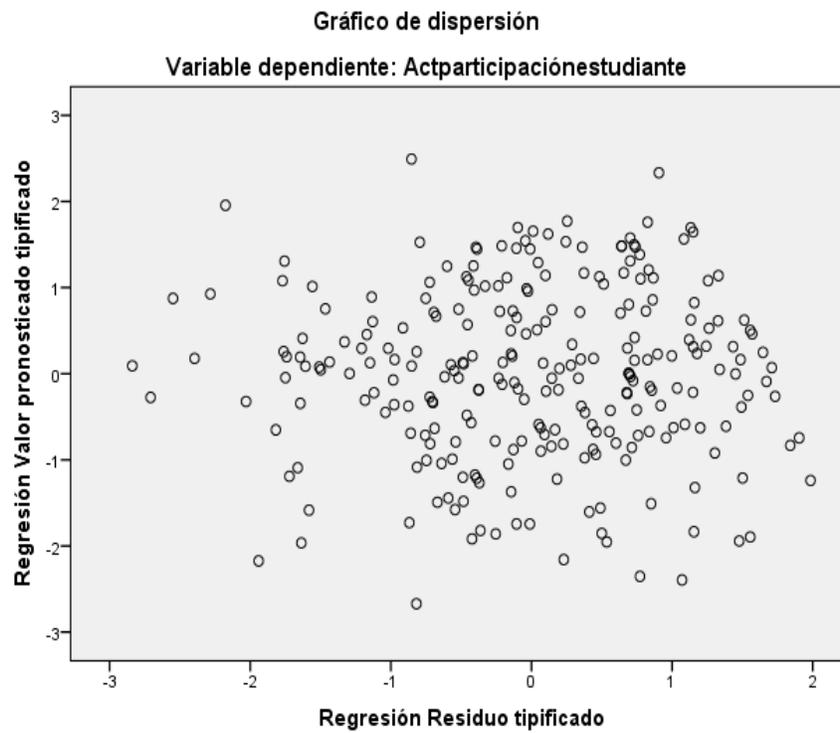
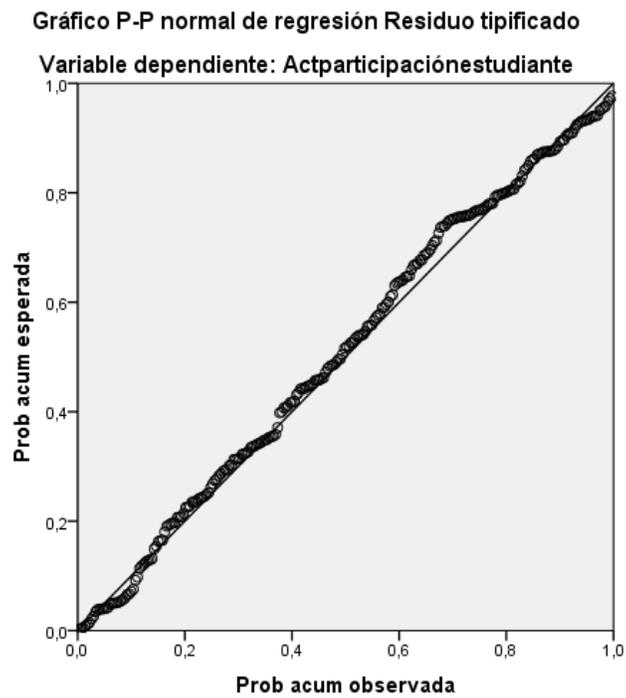


Gráfico de dispersión

Variable dependiente: Actseguimientoestudiantes



L3. Participación de los estudiantes



L4. Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

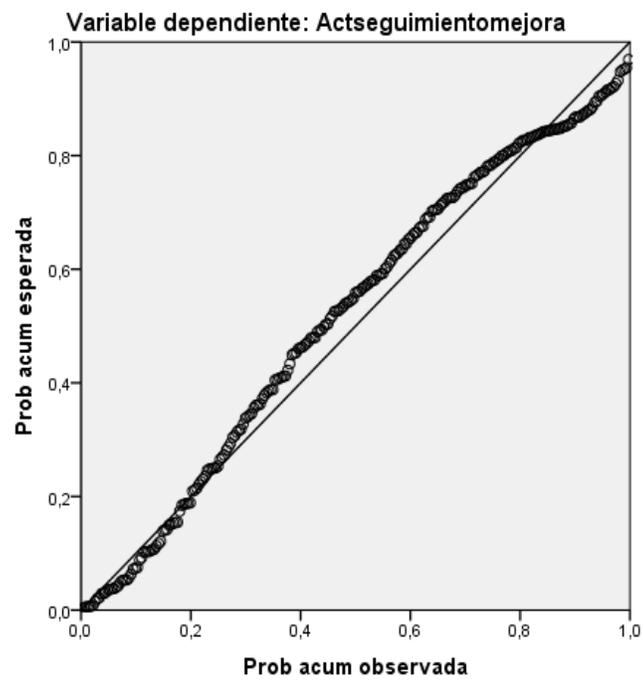
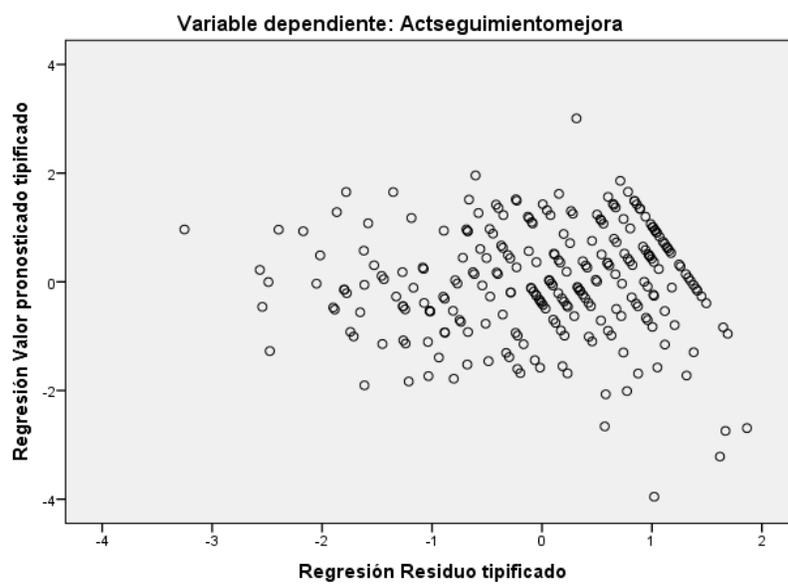


Gráfico de dispersión



L5.Mejoramiento

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

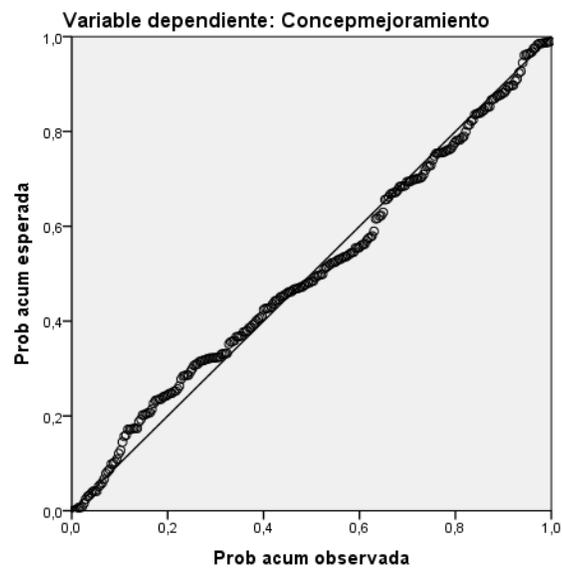
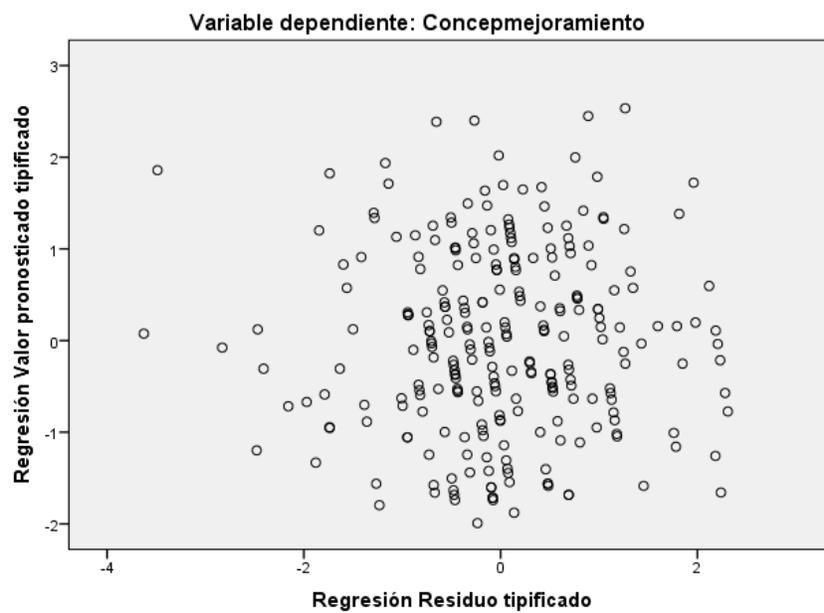
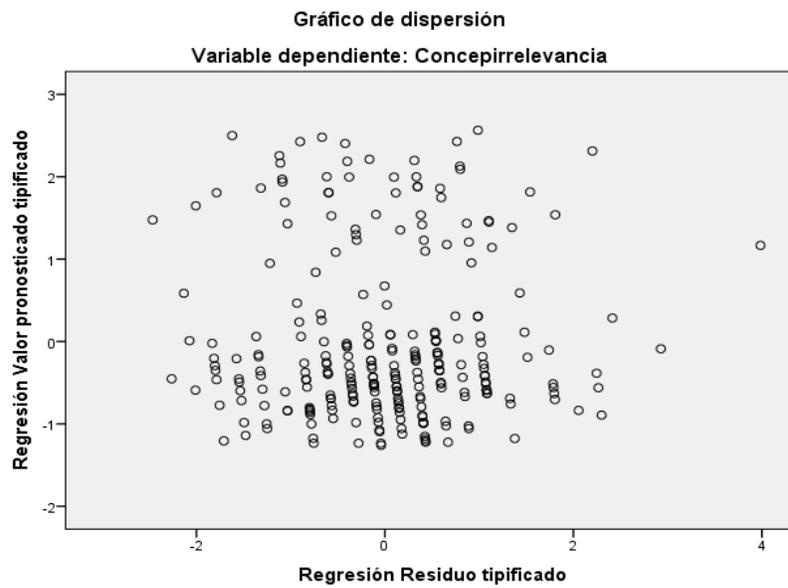
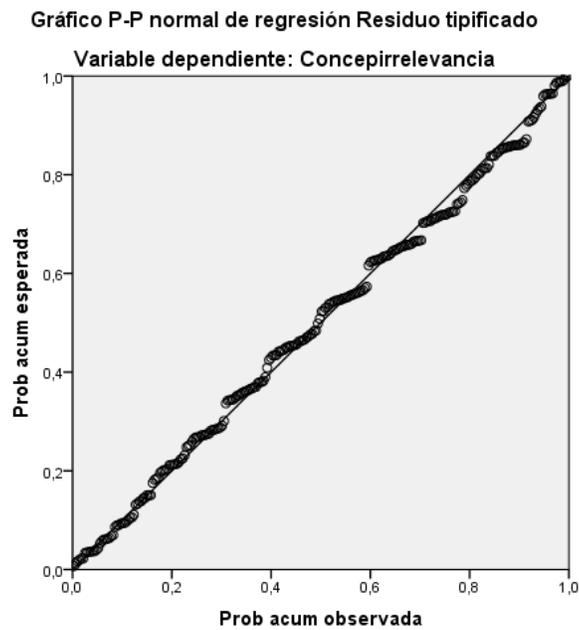


Gráfico de dispersión



L6. Irrelevancia



L7. Calidad

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

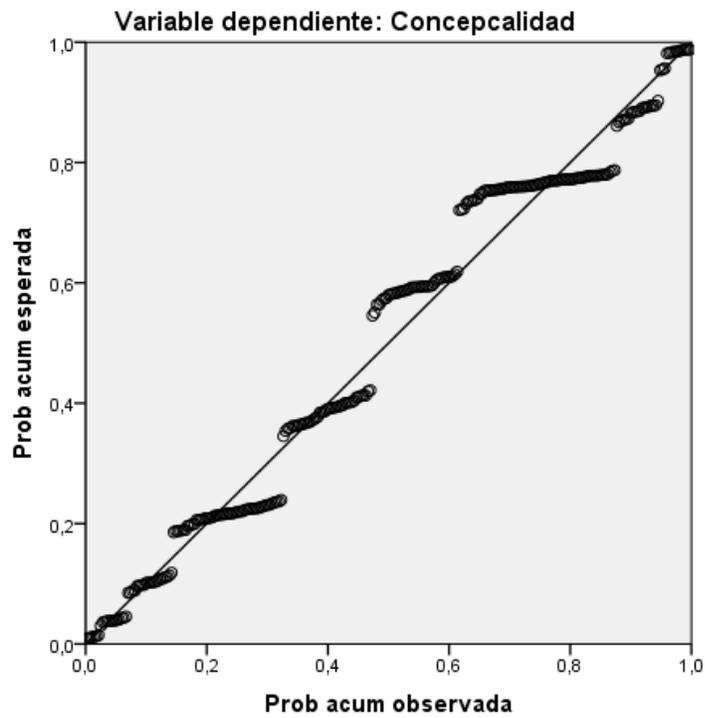
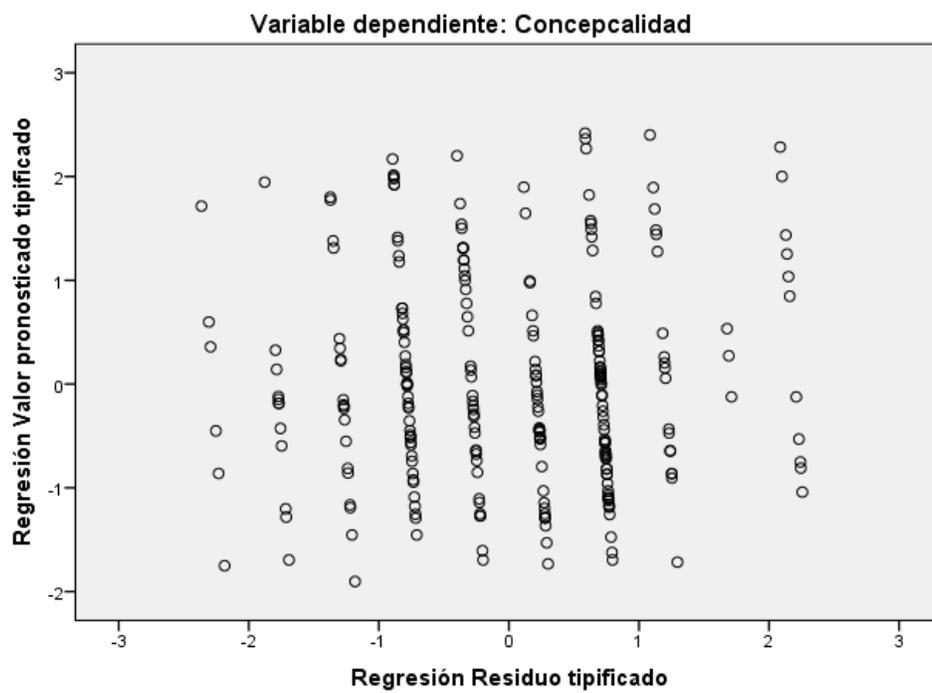


Gráfico de dispersión



L8. Ejecución

Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado

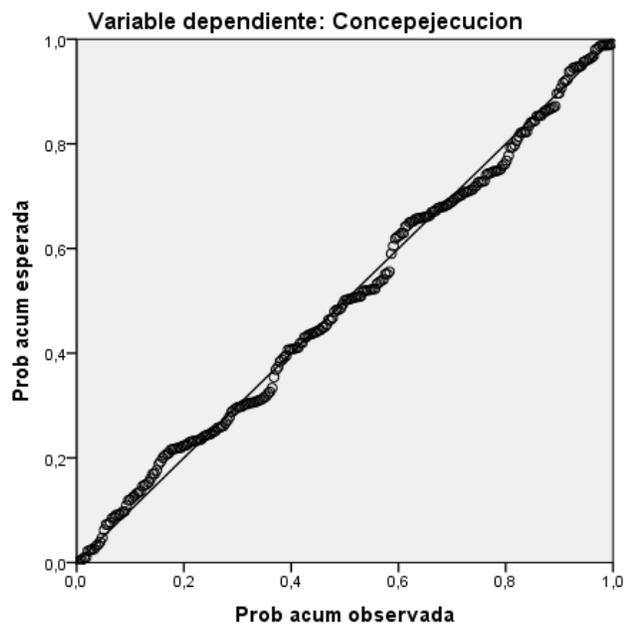


Gráfico de dispersión

