

INVESTIGACIONES

Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula

Chilean teachers' perceptions of their classroom assessment perspectives,
skills, and practices

Angélica Vera Sagredo^a, Susana Poblete Correa^b, Claudio Díaz Larenas^c

^a Universidad de Concepción, Chile.
Correo electrónico: averas@udec.cl

^b Universidad de Concepción, Chile.
Correo electrónico: supoblet@udec.cl

^c Universidad de Concepción, Chile.
Correo electrónico: claudiodiaz@udec.cl

RESUMEN

La finalidad de este artículo es analizar las perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas de profesores de Educación Superior y Educación Básica (N=73) en relación con la experiencia profesional, nivel educacional donde se desempeñan y grado académico. Los estudios comparativos de diferencias de medias se realizaron mediante el análisis de ANOVA, prueba *t* y las correlaciones a través del coeficiente de Pearson. Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones evaluadas con respecto al lugar donde trabajan los profesores y la experiencia profesional que poseen. Sin embargo, se advierte una correlación directa de las prácticas evaluativas que utilizan en el aula y las habilidades que declaran tener.

Palabras clave: perspectivas, habilidades, prácticas, evaluación de los aprendizajes

ABSTRACT

This paper aims at analysing primary/secondary school and university teachers' classroom assessment perspectives, skills, and practices (n=73), particularly with regard to their professional experience, educational level, work location, and academic degree. The comparative studies on mean differences were conducted through an Anova analysis, t test, and Pearson correlations. The findings indicated there were no statistical differences in the professional experience and educational level dimensions. However, there was a direct correlation between classroom assessment practices and the skills participants claimed to possess.

Keywords: perspectives, skills, practices and assessment of learning

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación se ha utilizado principalmente como un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde a los objetivos predeterminados. Sin embargo, este proceso es mucho más complejo, pues en él confluyen una gran variedad de aspectos, algunos de ellos bastante explícitos y otros menos advertidos, estos últimos provienen desde los propios profesores con sus concepciones respecto de la enseñanza y la evaluación (Prieto y Contreras, 2008).

No cabe duda que los docentes adoptan diferentes prácticas de evaluación en el aula para valorar los resultados de aprendizaje, y que dedican gran parte de su tiempo en actividades relacionadas con la evaluación, controlando los ambientes, eligiendo cómo y con qué frecuencia evaluar y entregando retroalimentación a sus estudiantes (Marchant, 2012). Por esta razón, cobra mucho sentido lo señalado por Santos (2015) al indicar que la evaluación es un elemento del currículum de extraordinaria importancia, ya que esta tiene un valor de cambio indiscutible “Como hay que tener éxito y el éxito se alcanza a través de la evaluación, resulta muy importante hacerla bien” (2015: 128).

Para conseguir un cambio en la concepción sobre los objetivos de la evaluación, se requiere, de parte del profesorado, conocimientos claros que den respuesta a: para qué evaluar, qué evaluar, cuándo evaluar, y principalmente, qué debo hacer con los resultados de esa evaluación. En este sentido, se ha observado a través de distintas investigaciones que las prácticas docentes han privilegiado la reproducción y el control del conocimiento de los estudiantes, por esta razón, los enfoques evaluativos son mayormente instrumentales y memorísticos, y priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y el esfuerzo individual (Celman, 2005; Gómez, 2013; Prieto y Contreras, 2008; Santos, 2015; Stiggins, 2004).

La evaluación para el aprendizaje se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar, cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los estudiantes a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases. El rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo (Ministerio de Educación, 2006). No obstante lo anterior, claramente es el papel del docente conducir el aprendizaje, acción que incluye explicar y modelar en qué consiste evaluar para mejorar. Desde esta visión, vale la pena preguntarse cuáles son las perspectivas de los docentes en la evaluación para el aprendizaje, cuáles son las habilidades que ellos declaran disponer para desarrollar una evaluación orientada al aprendizaje y finalmente, cuáles son las prácticas evaluativas que indican usar frecuentemente.

Este estudio pretende profundizar en las tres interrogantes anteriores considerando la opinión de los docentes en ejercicio. En relación con las *perspectivas sobre la evaluación* de los aprendizajes, distintas investigaciones (Bordas y Cabrera, 2001; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Carless, Joughin y Mok, 2006; Ibarra y Rodríguez, 2010) señalan que el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, sus aprendizajes previos, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos, sus intereses, sus necesidades y proyecciones futuras, dando énfasis a la utilización de la evaluación como una herramienta que apoye el aprendizaje del alumnado. Biggs (2005) es categórico al manifestar que es la evaluación, y no el currículum

oficial, la que determina el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se espera que los docentes comprendan que el papel de la evaluación permite orientar, estimular, proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje. Otro aspecto de la evaluación para el aprendizaje que es necesario considerar es la señalada por Condemarín y Medina (2000), al advertir que se necesita de múltiples estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro del aula.

En la misma línea, diversos autores consideran que una de las alternativas más plausibles para cumplir con este objetivo lo encontramos en la evaluación formativa (Brockbank y McGill, 2002; Condemarín y Medina, 2000; Gregori y Menéndez, 2015; Loaiza, 2013; Pardo et al., 2013). Del mismo modo, el Ministerio de Educación (2006) señala que este tipo de evaluación permite involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza, para proporcionarles información sobre cómo les está yendo y para guiar sus esfuerzos para mejorar. La incorporación de evaluaciones de proceso no asumen formas y procedimientos opuestos de manera irreconciliable (Pardo et al., 2013), al contrario, ellas permiten diagnosticar, retroalimentar, generar motivación, favorecer el diálogo, estimular la autoevaluación y desarrollar estudios de habilidades independientes (Fasce, 2009).

Si concebimos que un buen procedimiento de evaluación involucra a los estudiantes en el proceso de enseñanza, es necesario que el docente cuente con *habilidades* que, por una parte, permitan retroalimentar al estudiante, considerando sus fortalezas y debilidades (Ministerio de Educación, 2006), y por otra parte, desarrolle en el alumnado procesos reflexivos a través de la autoevaluación (Prieto y Contreras, 2008). También el docente debe ser capaz de discriminar cuál es el momento oportuno para evaluar, para qué evaluar, por qué evaluar, y si la evaluación es equitativa y cumple con los objetivos propuestos (Córdoba, 2006), además de contar con mecanismos que le permitan promover en sus estudiantes la autoconfianza para interiorizar las materias abordadas.

Conscientes del cambio que se ha producido en las últimas décadas sobre la mirada a la evaluación, es pertinente considerar un modelo humanista y social, en donde se destaque a la evaluación como un proceso orientado, no sólo al aprendizaje de contenidos, sino a la estructuración de un mejor ser humano para la convivencia y desarrollo de la sociedad (Loaiza, 2013).

A pesar de las distintas investigaciones que plantean la importancia de la evaluación formativa como apoyo al proceso de aprendizaje, no es menos real, que aún nos encontramos con profesionales de la educación que continúan viendo la evaluación como la forma de calificar y acreditar a través de evaluaciones, especialmente cuantitativas, lo que fueron capaces de aprender sus estudiantes. En este enfoque, la *práctica evaluativa* se centra principalmente en la memorización del contenido, en procesos individuales, y en lo que algunos autores denominan la *cultura del test* (Klenasser, Horsch y Tastad, 1993; Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991). En este sentido, las evaluaciones sólo permiten revisar el producto final, sin considerar el proceso que tuvo que realizar el estudiante para llegar a ese producto. De la misma forma lo manifiesta Birenbaum (1996) al señalar que lo que se evalúa es meramente el producto, sin tener en cuenta el proceso, y el informe de los resultados que normalmente presenta la forma de una única puntuación total.

En lo que constituye la experiencia evaluadora del profesorado, se observa que para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, los docentes emplean el uso de pruebas

objetivas con preguntas de verdadero o falso, selección múltiple, términos pareados (Opazo, Sepúlveda y Pérez, 2015) y ejercicios o preguntas que tienen solo una respuesta precisa (Pérez, Carretero y Juandó, 2009). Una de las críticas efectuadas por Doménech y Fortea (2015), con respecto a las evaluaciones realizadas por los profesores, está en el desconocimiento o poca claridad que tienen los estudiantes sobre la forma en que serán evaluados. Sobre todo cuando se observa que las evaluaciones realizadas por los docentes, obedecen a los orígenes de la pedagogía tradicional, lo que se conoce como la época pre-tyleriana (Loiaza, 2013).

De acuerdo con la revisión teórica presentada, el primer propósito de nuestro estudio, es identificar las diferencias entre las perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas de los docentes, en relación con su experiencia laboral, nivel educacional en el que trabajan y el grado académico con el que cuentan. El segundo propósito pretende identificar cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas respecto al lugar de trabajo de los profesores y el grado académico que poseen. Finalmente, el tercer propósito es revisar las correlaciones entre las habilidades para la evaluación del aprendizaje que obtuvieron mayor puntuación y las prácticas evaluativas relacionadas con dichas habilidades, en los profesores de educación superior y educación básica.

2. METODOLOGÍA

2.1 MÉTODO

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo con un diseño de carácter descriptivo correlacional. La muestra fue seleccionada mediante la técnica de muestreo probabilístico y quedó constituida por 73 docentes, 53 de ellos se desempeñan en educación superior y 20 en educación básica, todos pertenecientes a instituciones educativas chilenas. Los años de experiencia de estos profesionales fluctúan entre 0 a 42 años con un promedio de 12 años de ejercicio profesional.

2.2 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El cuestionario utilizado para la recolección de datos se denomina *Las Prácticas y Habilidades de Evaluación del Aula (CAPS)* de Marchant (2012), este instrumento fue creado en base al cuestionario *Assessment Practices Inventory* (Zhang & Burry-Stock, 2003). El cuestionario cuenta con 76 ítems que permiten identificar la percepción de los docentes en cuanto a: las perspectivas sobre la evaluación para el aprendizaje (18 ítems); las habilidades para la evaluación del aprendizaje (29 ítems); y el uso de prácticas evaluativas para el aprendizaje (29 ítems). En la primera dimensión los docentes debían manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo, el que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo). En la segunda dimensión debían manifestar su habilidad en la evaluación la que va desde 1 (Sin habilidad) hasta 5 (Alto nivel de habilidad). Y en la tercera dimensión debían señalar sus prácticas evaluativas para el aprendizaje que va desde 1 (No usada) hasta 5 (Muy frecuentemente usada).

El instrumento utilizado, da cuenta de tres variables:

- a) *Perspectiva sobre la evaluación para el aprendizaje.* Esta variable tiene como objetivo conocer cuáles son los propósitos de la evaluación para el aprendizaje en la visión de los docentes. A modo de ejemplo se entregan las siguientes afirmaciones del cuestionario: es apropiado utilizar pruebas estandarizadas; el propósito de la evaluación es determinar las calificaciones de los estudiantes; es importante construir las pruebas antes de comenzar a enseñar un contenido; el propósito de la evaluación es preparar a los estudiantes para pruebas estandarizadas; y el esfuerzo del estudiante debería ser considerado al momento de asignar las calificaciones.
- b) *Habilidades para la evaluación del aprendizaje.* Esta variable tiene como objetivo conocer la percepción de los docentes en cuanto a las habilidades que ellos poseen en la implementación de la evaluación, algunos ejemplos de las afirmaciones del cuestionario son: redacta preguntas de selección múltiple; corrige una prueba basado en el análisis del ítem; comunica a otros los resultados de la evaluación en el aula; y desarrolla procesos sistemáticos de calificación.
- c) *Uso de prácticas evaluativas para el aprendizaje.* Esta variable tiene como objetivo conocer cuáles son las prácticas evaluativas utilizadas por los profesores, algunos ejemplos de las afirmaciones del cuestionario son: redacta ítems para pruebas de niveles cognitivos superiores; evalúa las habilidades de resolución de problemas; usa la evaluación entre pares para la evaluación de los estudiantes; y redacta preguntas de verdadero o falso.

Los índices de fiabilidad del cuestionario fueron obtenidos mediante consistencia interna a través del Coeficiente α de Cronbach, se revisó la fiabilidad de cada dimensión del instrumento lo que arrojó .69 para la dimensión perspectivas sobre la evaluación para el aprendizaje, .76 para la dimensión habilidades de evaluación para el aprendizaje y .74 para la dimensión de prácticas evaluativas para el aprendizaje. De acuerdo a la literatura, los dos últimos índices son considerados muy adecuados (Hu & Bentler, 1999), el primero está también muy próximo a cumplir con los estándares, por esta razón, también fue considerado.

La investigación se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2016, para la obtención de los datos se invitó a los docentes a través de correo electrónico a responder el cuestionario. En la invitación se les explicó los objetivos de este estudio, señalándoles que sus respuestas serían anónimas y su participación voluntaria. Finalmente, los docentes que aceptaron participar completaron el instrumento de recolección de datos y lo enviaron al correo de origen.

2.3 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Por intermedio de análisis descriptivos se establecen los perfiles de los docentes en cuanto a sus rasgos personales (formación académica, nivel educativo en el que trabajan y años de experiencia profesional).

Con la finalidad de evidenciar posibles diferencias entre las perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas de los docentes, en relación con su experiencia laboral, nivel educacional donde se desempeñan profesionalmente y grado académico, se procedió a realizar un análisis comparativo de sus medias alcanzadas en cada uno de los ítems del

cuestionario y evaluar si ellas difieren significativamente. Para cumplir con el segundo objetivo de la investigación que pretende conocer cuáles son las prácticas evaluativas más utilizadas respecto al lugar de trabajo y grado académico se realizó un análisis de frecuencias para identificar las puntuaciones más altas. Para establecer posibles correlaciones entre habilidades con mayor puntuación y sus respectivas prácticas evaluativas se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados fueron evidenciados mediante pruebas de hipótesis sobre diferencias entre grupos (test *t* de medidas independientes y ANOVA). Antes de realizar los análisis, se comprobaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), homogeneidad (Levene) e independencia.

3. RESULTADOS

3.1 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA Y VARIABLES ASOCIADAS

Para realizar los análisis posteriores fue necesario caracterizar la muestra y las variables asociadas a este estudio. Del 73% de los profesores que se desempeñan en educación superior el 28% cuenta con estudios de Pregrado, 19% con grado de Magíster y un 53% con grado de Doctor. Y del 27% de los docentes que se desempeñan en educación básica el 100% de ellos solo cuenta con estudios de pregrado. La experiencia laboral de los docentes que trabajan en educación superior va desde 1 año a 36 años y la experiencia de los profesores de enseñanza básica va 1 a 42 años, con un promedio general de 12 años de servicio.

3.2 DIFERENCIAS ENTRE PERSPECTIVA Y HABILIDADES EN EVALUACIÓN EN RELACIÓN AL NIVEL EDUCACIONAL EN DONDE SE DESEMPEÑAN, A LOS AÑOS DE EXPERIENCIA Y EL GRADO ACADÉMICO

En relación con las perspectivas en evaluación que poseen los docentes que se desempeñan en educación superior y los que trabajan en educación básica, se pudo constatar que no existen diferencias estadísticamente significativas $F(1,71)=1.779, p>.05, \eta^2=.02$). Tampoco se observaron estas diferencias en la experiencia laboral de los profesores $F(3,69)=.992, p>.05, \eta^2=.04$). Finalmente, al revisar las perspectivas en evaluación con respecto al grado académico de los docentes se pudo constatar que existen diferencias estadísticamente significativas $F(2,70)=5.638, p<.05, \eta^2=.14$). Las comparaciones múltiples para esta variable indican que existen diferencias entre los docentes que poseen grado de Magíster y los que sólo tienen estudios de pregrado ($t(70)=3.11, p<.05$); y entre los docentes que cuentan con grado de Magíster y los con grado de Doctor ($t(70)=3.15, p<.05$). En este sentido, se advierte que las diferencias de los sujetos señalan que las personas que cuentan con grado de Magíster tienen expectativas más altas que las de los otros profesionales. Estas están vinculadas a: la formación que recibieron en evaluación, los propósitos de la evaluación, la construcción de un instrumento evaluativo antes de comenzar un contenido, el objetivo de la evaluación, la retroalimentación de la evaluación, la motivación de los estudiantes con respecto a la evaluación y la necesidad de mayor capacitación en evaluación.

Con respecto a las habilidades en evaluación entre el profesorado de educación superior y el de enseñanza básica se constató que no existen diferencias estadísticamente significativas ($F(1,71)=.783, p>.05, \eta^2=.01$). Tampoco existe esta diferencia en comparación

con los años de servicio ($F(3,69)=2.259, p>.05, \eta^2=.09$). Finalmente, se revisaron las diferencias existentes entre las habilidades en evaluación según los grados académicos de los profesores y se pudo evidenciar, que al igual que en la percepción sobre evaluación para el aprendizaje, existen diferencias estadísticamente significativas ($F(2,70)=4.872, p<.05, \eta^2=.13$). Las comparaciones múltiples para esta variable indican que existen diferencias entre los docentes que poseen grado de Magíster con los que poseen grado de Doctor ($t(70)=2.638, p<.05$); y los profesores que tienen Pregrado con los que tienen grado de Doctor ($t(70)=2.570, p<.05$). Las habilidades que los sujetos señalan poseer son: redacción de preguntas de selección múltiple, preguntas de ensayo, preguntas de niveles cognitivos superiores, explicación de calificaciones, cálculo de medias de tendencia central, análisis de ítems, evaluación de participación individual, evaluación de habilidades de resolución de problemas, uso de la evaluación de portafolios, utilización de evaluación para la toma de decisiones, uso de los resultados para la planificación de la enseñanza, comunicación de los resultados y entrega de feedback a los estudiantes, entre otras.

3.3 DIFERENCIAS ENTRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES RESPECTO AL LUGAR DE TRABAJO, LOS AÑOS DE SERVICIO Y EL GRADO ACADÉMICO CON EL QUE CUENTAN

En relación con las diferencias entre las prácticas evaluativas de los docentes con respecto a su lugar de trabajo se pudo observar que no existen diferencias estadísticamente significativa en los docentes que trabajan en educación superior con respecto a los que se desempeñan en educación básica ($F(1,71)=.772, p>.05, \eta^2=.01$). Tampoco hay diferencias en relación con los años de servicio de los profesores ($F(3,69)=1.580, p>.05, \eta^2=.06$). Con respecto a las prácticas evaluativas que utilizan los docentes con distintos grados académicos se observó que existen diferencias estadísticamente significativas ($F(2,70)=6.553, p<.05, \eta^2=.16$). Las comparaciones múltiples para esta variable indican que existen diferencias entre los docentes que sólo tienen estudios de Pregrado ($t(70)=2.885, p<.05$) y los docentes que poseen grado de Doctor; y los que poseen Magíster con los que tienen el grado de Doctor ($t(70)=3.145, p<.05$). Esta dimensión considera distintas estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y contribuir a una evaluación para el aprendizaje, como: pruebas de selección múltiple y ensayos, pruebas de niveles cognitivos superiores, explicación de las calificaciones, cálculo de las medias de tendencia central, corrección de pruebas en base al análisis por ítems, entre otras.

3.4 IDENTIFICACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS MÁS UTILIZADAS RESPECTO AL LUGAR DE TRABAJO DE LOS PROFESORES Y EL GRADO ACADÉMICO CON EL QUE CUENTAN

Con respecto a las prácticas evaluativas más utilizadas por los profesores según el lugar donde se desempeñan laboralmente, las puntuaciones más altas arrojaron que los docentes que trabajan en educación superior, manifiestan asegurar que las pruebas que utilizan cubren adecuadamente los contenidos enseñados en la clase ($M=4.26, DE=.788$), asignan calificaciones de manera justa a todos los estudiantes ($M=4.17, DE=.871$) y entregan feedback junto con la calificación. En relación con los profesores que se desempeñan en educación básica se observa que las puntuaciones más altas afirman que realizan pruebas de selección múltiple ($M=4.15, DE=.875$), usan los resultados de las evaluaciones para

planificar la enseñanza ($M=4.05, DE=.826$), evalúan los resultados de aprendizaje de la asignatura ($M=4.00, DE=.858$), se aseguran que la prueba cubra adecuadamente los contenidos de enseñanza en clases ($M=4.20, DE=.696$), asignan calificaciones de manera justa a todos los estudiantes ($M=4.30, DE=.657$) y usan los resultados de la evaluación para evaluar el rendimiento de la clase ($M=4.10, DE=.852$).

Los ítems con menor puntuación de los docentes que trabajan en educación superior están relacionados con la evaluación de portafolio ($M=2.79, DE=1.321$), el uso de tablas de especificaciones para planificar las evaluaciones ($M=2.74, DE=1.288$), y el cálculo de la desviación estándar de las pruebas diseñadas ($M=2.60, DE=1.321$). En cambio, los docentes que trabajan en educación básica obtuvieron las puntuaciones más bajas en las respuestas relacionadas con calcular las medidas de tendencia central (media, median, o moda) de las pruebas que diseñan ($M=2.95, DE=1.276$), uso de evaluación de portafolio ($M=2.30, DE=1.129$), y calculo la desviación estándar de las pruebas diseñadas ($M=2.65, DE=1.226$).

En relación con las prácticas evaluativas más utilizadas y el grado académico con el que cuentan se evidenció que las puntuaciones más altas para los profesores que sólo estudiaron Pregrado están en el uso de resultados de las evaluaciones para planificar la enseñanza ($M=4.15, DE=.834$), evaluar los resultados de aprendizaje de la asignatura ($M=4.15, DE=.795$), asegurarse que la prueba cubre adecuadamente los contenidos enseñados en clase ($M=4.27, DE=.674$), y asignar calificaciones de manera justa a todos los estudiantes ($M=4.24, DE=.830$). Con respecto a las prácticas evaluativas de los profesores que cuentan con Magíster se evidenció que las puntuaciones más altas estuvieron relacionadas con usar los resultados de las evaluaciones para planificar la enseñanza ($M=4.45, DE=.522$), evaluar los resultados de aprendizaje de la asignatura ($M=4.36, DE=.505$), asegurarse que la prueba cubre adecuadamente los contenidos enseñados en clases ($M=4.36, DE=.674$), asignar calificaciones de manera justa a todos los estudiantes ($M=4.36, DE=.505$), y entregar feedback junto con la calificación ($M=4.55, DE=.522$). Finalmente, se apreciaron las puntuaciones más altas de los docentes que cuentan con grado de Doctor evidenciando que se aseguran que la prueba cubre adecuadamente los contenidos enseñados en clases ($M=4.21, DE=.866$) y asignan calificaciones de manera justa a todos los estudiantes ($M=4.07, DE=.900$).

En relación con las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes, se evidenció que las puntuaciones más bajas se observaron en los académicos que cuentan con grado de Doctor, especialmente en usar la evaluación de portafolios ($M=2.39, DE=1.197$), incluir el esfuerzo de los estudiantes en el cálculo de las calificaciones ($M=2.39, DE=1.449$), y calcular la desviación estándar de las pruebas diseñadas ($M=2.43, DE=1.317$).

3.5 CORRELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES DE EVALUACIÓN CON MAYOR PUNTUACIÓN Y SUS RESPECTIVAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS SEGÚN EL LUGAR DE TRABAJO

En este apartado se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales. Con respecto a los docentes que trabajan en educación superior se verificó que existe una correlación elevada entre las habilidades de evaluación que obtuvieron mayor puntuación (H.13, H.19 y H. 28) y las prácticas evaluativas relacionadas con dichas habilidades.

Concretamente, se observó que las habilidades para la evaluación que obtuvieron mayores puntuaciones en los profesores de educación superior, correlacionaron

directamente con lo que los docentes declaran hacer en su prácticas profesionales, en este sentido se correlacionaron los ítems que señalan: usar los resultados de las evaluaciones para planificar la enseñanza ($r=.373, p<.05$) (H.13); asegurarse que la prueba cubre adecuadamente los contenidos enseñados en clases ($r=.335, p<.05$) (H. 19); y entregar feedback junto con la calificación ($r=.786, p<.001$) (H. 28) (ver tabla 1).

Tabla 1. Correlaciones entre habilidades de aprendizaje con mayor puntuación y sus respectivas prácticas evaluativas en docentes que trabajan en Educación Superior

	Uso_13	Uso_19	Uso_28
Hab_13 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,373** ,006	—	—
Hab_19 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	—	,335* ,014	—
Hab_28 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	—	—	,786** ,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Posteriormente, se procedió a analizar la correlación de las habilidades para la evaluación que obtuvieron mayor puntuación (H.8, H.9, H.11, H.12, H.13, H. 19 y H.27) con sus respectivas prácticas evaluativas utilizadas por los profesores de enseñanza básica. Respecto a las habilidades declaradas por los docentes se observó una correlación en los siguientes ítems: evaluar la participación individual de los estudiantes en las clases ($r=.580, p<.05$) (H. 8); evaluar habilidades de resolución de problemas ($r=.671, p<.05$) (H.9); usar los resultados de la evaluación para tomar decisiones con respecto a estudiantes en particular ($r=.521, p<.05$) (H. 11); determinar por qué el estudiante comente errores específicos ($r=.705, p<.05$) (H.12); usar los resultados de las evaluaciones para planificar la enseñanza ($r=.650, p<.05$) (H.13); y asegurarse que la prueba cubre adecuadamente los contenidos enseñados en clases ($r=.834, p<.001$) (H. 19). Sin embargo, los docentes también declararon poseer habilidades en redactar preguntas de verdadero o falso, pero no se observó una correlación entre este tipo de ítems y su uso en el aula ($r=.065, p>.005$) (H. 27) (ver tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre habilidades de aprendizaje con mayor puntuación y sus respectivas prácticas evaluativas en docentes que trabajan en Educación Básica

	Uso_8	Uso_9	Uso_11	Uso_12	Uso_13	Uso_19	Uso_27
Hab_8 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,580** ,007	—	—	—	—	—	—
Hab_9 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	—	,671** ,001	—	—	—	—	—
Hab_11 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	—	—	,521* ,018	—	—	—	—
Hab_12 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	—	—	—	,705** ,001	—	—	—
Hab_13 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	—	—	—	—	,651** ,002	—	—
Hab_19 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	—	—	—	—	—	,834** ,000	—
Hab_27 Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	—	—	—	—	—	—	,065 ,784

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

4. CONCLUSIONES

En los resultados de esta investigación se advierte que no existen diferencias en las perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula en relación al lugar de trabajo de los docentes (universidad o colegio) y experiencia laboral. Este aspecto da cuenta que los cambios en la concepción de la evaluación no son modificados por el lugar de trabajo o por la experiencia profesional que poseen los docentes. Sin embargo, en relación a formación académica (Pregrado, Magíster, Doctor) se evidencia que los profesionales con grado de Magíster tienen mayores perspectivas en cuanto a la evaluación como un apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los hallazgos importantes encontrados en esta investigación es la relación directa que existe entre las habilidades evaluativas que declaran tener los docentes y sus propias prácticas evaluativas en el aula. En este sentido se observa que el profesorado utiliza a menudo las prácticas donde manifiesta tener mayor habilidad. En el caso de los profesores que trabajan en educación superior las puntuaciones más altas señalan que utilizan los resultados de las evaluaciones para planificar la enseñanza, se aseguran que la prueba cubre todos los contenidos enseñados en clases y entregan feedback junto con la calificación. En cambio, los profesores que trabajan en educación básica obtuvieron mayor cantidad de puntuaciones altas, estas advierten que los docentes, evalúan la participación individual de los estudiantes en clases, las habilidades de resolución de problemas, usan los resultados de la evaluación para tomar decisiones con respecto a estudiantes en particular, determina

por qué el estudiante comete errores específicos, usa los resultados para la planificación de la enseñanza y se aseguran que la prueba cubre adecuadamente los contenidos enseñados en clase. Las prácticas evaluativas menos utilizadas y en las que declaran tener menos habilidades los dos grupos de profesores es el uso de portafolios.

A diferencia de los resultados de estudios que consideran que los docentes privilegian solo la reproducción y el control del conocimiento en la evaluación (Celman, 2005; Gómez, 2013; Prieto y Contreras, 2008; Santos, 2015; Stiggins, 2004), se pudo constatar a través de la percepción del profesorado encuestado que la concepción de la evaluación está dando un giro importante, ya no solo se trata de obtener una calificación, sino que evidenciar información que los resultados de la evaluación les entrega. Como es señalado por el Ministerio de Educación (2006) al parecer el profesorado se da cuenta del poder que tiene la evaluación, esto permite ir avanzando y cambiando las concepciones de su rol.

Si bien es importante conocer los resultados del aprendizaje de los estudiantes es preciso entenderlos, por una parte, como una oportunidad para conocer sus dificultades y debilidades, ayudarles a superar los problemas detectados y habilitarlos para continuar sus estudios posteriores. Por otra parte, es preciso que los profesores los consideren como una fuente de relevante información para reorientar y transformar sus prácticas en pos del desarrollo de sus facultades. Lo anterior requiere destacar la importancia de conocer las racionalidades que están informando estas prácticas y develar las concepciones subyacentes, dado que permitiría identificar los conocimientos profesionales y/o creencias de los profesores y su valoración respecto de ciertos contenidos y ciertas habilidades (Prieto y Contreras, 2008).

Las limitaciones más importantes de este estudio se encuentran en el uso de un solo método de investigación, sin la posibilidad de la observación de la práctica evaluativa o diálogos con los profesores a través de técnicas cualitativas, como grupos de discusión o entrevistas. Además consideramos que es necesario aumentar la muestra para que sea más representativa de la población y poder extrapolar los hallazgos encontrados. Las proyecciones más importantes de este estudio están en la posibilidad de enriquecer este trabajo a través de metodologías cualitativas y la incorporación del alumnado como sujetos de estudio para conocer las prácticas evaluativas que utilizan sus profesores y las que les permite mejorar sus aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum (Ed.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-30). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59 (218), 25-48.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. (2006). *Learning-oriented assessment: Principles and Practice*.

- Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Celman, S. (2005) ¿Es posible mejorar la evaluación y trasformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7), 1-9.
- Doménech, F. y Fortea, M. (2015). Validez factorial de un Cuestionario para evaluar la percepción inicial de los estudiantes universitarios sobre la evaluación de los aprendizajes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (37), 569-586.
- Fasce, E. (2009). Evaluación formativa. *Revista Tendencias y perspectivas*, 6 (1), 8-9.
- Gómez, J. (2013). Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la institución educativa Los Palmitos, Sucre-Colombia. *Revista Escenarios*, 1 (13), 96-107.
- Gregori, E. y Menéndez, J. (2015). La evaluación en el aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de Bellas Artes. *Revista Estudios pedagógicos*, 41 (2), 7-85.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives Structural Equation Modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385- 407.
- Kleinasser, A., Horsch, E. y Tastad, S. (1993, April). *Walking the talk: Moving from a testing culture to an assessment culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA.
- Loiaza, G. (2013). Concepciones y prácticas evaluativas: Caso Facultad de Contaduría Pública Corporación Universitaria Remington. *Revista Plumilla Educativa*, 12, 293-306.
- Marchant, G. (2012). *Classroom assessment practices: a survey of botswana primary and secondary school teachers*. Indiana: Ball State University Muncie.
- Ministerio de Educación (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Opazo, M., Sepúlveda, A. y Pérez, M. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: Percepción de los estudiantes. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 15 (29), 19-33. Recuperado el 25 de enero de 2017 desde <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n29/opazo.pdf>
- Pardo, R., Salazar, M., Díaz, R., Bosco, M., Negrín, M., Valle, E., Cerón, A. y Alcázar, P. (2013). *La evaluación en la escuela*. México: Secretaría de educación pública.
- Pérez, M., Carretero, M. y Juandó, J. (2009). Formación de profesores y evaluación. IRAESO: un instrumento para reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje. En M. Castelló (Ed.), *La evaluación auténtica en enseñanza universitaria: investigación e innovación* (pp. 269- 291). Barcelona: Edebé.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativa de los profesores: un problema a develar. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 245-262.
- Santos, M. (2015). Corazones, no solo cabezas en la Universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 125-142.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a New school mission. *Phi Delta Kappa*, 86 (1), 22-27.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn III, J. y Gardner, (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-73.
- Zhang, Z. R. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers 'self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.