

Conceptualización de la evaluación en los profesores y estudiantes de la UCAB

Dra. Luisa Angelucci

Universidad Católica Andrés Bello

Dra. Yolanda Cañoto

Universidad Católica Andrés Bello

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue comparar las concepciones que sobre la evaluación tienen los profesores y los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, en sus sedes de Caracas y Guayana. Para ello se interrogó sobre las intenciones y objetivos de la evaluación utilizando el cuestionario abreviado sobre la concepción de la evaluación de Brown (2006), que considera cuatro aspectos de la evaluación: Mejoramiento, Calidad, Ejecución e Irrelevancia. Se encuestaron 653 profesores y 1919 estudiantes, considerando edad, sexo, tiempo de dedicación, facultad, tipo de asignatura, antigüedad y sede en el caso de los profesores y edad, sexo, carrera, año de ingreso, semestre que cursa en el caso de los estudiantes. La muestra general tiene una concepción positiva sobre la evaluación, sobre todo en las dimensiones de Ejecución y Mejoramiento. Al comparar profesores y estudiantes se encuentra que los profesores consideran más positivamente la dimensión Mejoramiento, mientras que los estudiantes creen que la evaluación es irrelevante, es un indicador de la calidad universitaria y demuestra la ejecución de los estudiantes. La Facultad de Humanidades y Educación considera que la evaluación representa menos la calidad universitaria, en comparación a las otras Facultades. Por otro lado, se halló que los hombres consideran a la evaluación como referencia de Calidad y más Irrelevante que las mujeres. Una mayor edad se asocia a creer que la evaluación mejora el aprendizaje del estudiante, es un indicador de ejecución del estudiante y con una menor conceptualización de la evaluación como irrelevante.

Palabras clave: evaluación, profesores, estudiantes, concepciones de evaluación, UCAB.

Conceptualization of the evaluation in the professors and students of the UCAB

Abstract

The objective of the present investigation was to compare the conceptions that the professors and students of the Andrés Bello Catholic University have in their evaluation in their headquarters in Caracas and Guyana. For this purpose, the intentions and objectives of the evaluation were questioned using the abbreviated questionnaire on the conception of Brown's evaluation (2006), which considers four aspects of the evaluation: Improvement, Quality, Execution and Irrelevance. 653 professors and 1919 students were surveyed, considering age, sex, time of dedication, faculty, type of subject, seniority and headquarters in the case of teachers and age, sex, career, year of admission, semester in the case of the students. The general sample has a positive conception about the evaluation, especially in the dimensions of Execution and Improvement. When comparing professors and students it is found that professors consider the Improvement dimension more positively, while students believe that evaluation is irrelevant, it is an indicator of university quality and demonstrates student performance. The Faculty of Humanities and Education considers that the evaluation represents less the university quality, in comparison to the other Faculties. On the other hand, it was found that men consider evaluation as a reference of Quality and more Irrelevant than women. Older age is associated with believing that evaluation improves student learning, is an indicator of student performance and with less conceptualization of the evaluation as irrelevant.

Keywords: evaluation, teachers, students, evaluation conceptions, UCAB.

1.-Introducción

Una de las principales labores de la profesión docente y en la que se invierte mucho tiempo es la evaluación. En estas labores de evaluación es importante el estudio de las concepciones que los profesores y estudiantes tienen sobre la misma, ya que la intención y los objetivos de la evaluación afectan las prácticas educativas, en el sentido de cómo y por qué se realizan.

Thompson (1992) define concepción como una estructura mental general, que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Específicamente Brown (2004) define las concepciones sobre la evaluación como las creencias, significados y comprensiones que sobre la evaluación tienen los docentes y que se supone impactan en su desenvolvimiento como profesor, sobre los alumnos y sobre el desarrollo de la evaluación misma. Utiliza además el modelo de Ajzen y Fishbein (1980) y Ajzen (2005) sobre la Acción Razonada, según el cual, al evaluar y conocer las intenciones se puede predecir la conducta.

La evaluación es el proceso de definir, analizar, interpretar y usar la información que proporciona el estudiante, a partir de diferentes instrumentos, para ayudar a incrementar su aprendizaje y su desarrollo (Erwin, 1991). Según Pimienta (2008) la evaluación educativa es un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa/cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales) previa comparación con unas normas o criterios determinadas con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas. Esta evaluación es afectada por multiplicidad de factores y variables de la más diversa índole, institucionales, del profesor y del propio estudiante. Las creencias, concepciones y opiniones que tengan los profesores y los alumnos sobre los objetivos de la evaluación, afectan las decisiones que se toman, a su vez tienen efecto sobre el progreso y aprendizaje de los estudiantes.

Brown (2004, 2006) enuncia cuatro categorías en las concepciones sobre la evaluación: a) Mejoramiento: la evaluación contribuye a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, b) Calidad: a partir de la evaluación se puede establecer la calidad de la enseñanza y responsabiliza de ella a los profesores y a la institución, c) Ejecución: a partir de la evaluación se puede certificar, clasificar y responsabilizar a los estudiantes de su aprendizaje y d) Irrelevancia: la evaluación es irrelevante, inválida y hasta puede tener

efectos negativos, tanto sobre el profesor, coartando la libertad para enseñar, como sobre los estudiantes, produciendo ansiedad y no reflejando lo que los alumnos realmente han adquirido.

Siguiendo la proposición de concepción de la evaluación de Brown (2004, 2006), la evaluación como Mejoramiento indica que el profesor considera los resultados de estos instrumentos como una herramienta para tener una idea completa de lo que han aprendido los estudiantes y los problemas que pueden haber tenido en dicho proceso. Cuando se considera a la evaluación como reflejo de la Calidad de la enseñanza, se responsabiliza a los profesores y a la institución para lograr unos estándares establecidos, por medio de normativas institucionales o incluso, por comparación con otras instituciones. En el objetivo de la evaluación como Ejecución, se piensa que los propósitos de la evaluación están dirigidos a dar reporte a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje; en este sentido no se está evaluando lo que el estudiante ha adquirido, sino cuál es su posición en relación con los demás estudiantes que se evaluaron al mismo tiempo. La última dimensión (Irrelevancia), considera que la evaluación no tiene una posición legítima dentro del proceso enseñanza – aprendizaje. Es una actividad que tiene efectos negativos sobre el aprendizaje, el profesor y los estudiantes; esta autonomía a los profesores, distrayéndolos del proceso de aprendizaje y, genera ansiedad en los estudiantes, ya que no es un fiel reflejo de lo que los alumnos realmente saben (Brown, 2008).

El estudio de la concepción de la evaluación bajo esta perspectiva se ha realizado en un principio solamente en los profesores, dado que son los profesores quienes utilizan diferentes formas de evaluar el progreso de los estudiantes, en base a sus creencias acerca de las teorías del lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje. Son ellos quienes dedican desde un tercio hasta la mitad de su tiempo de trabajo, al desarrollo de la evaluación.

Sin embargo, estudios más recientes han investigado este constructo también en estudiantes, haciendo comparaciones con los profesores. Por ejemplo, Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston y Rees (2012) encuentran diferencias en las concepciones de profesores y estudiantes en universidades de Nueva Zelanda, donde los profesores consideran a la evaluación mayormente enfocada en el Mejoramiento, ya que provee retroalimentación sobre la ejecución de los estudiantes, mientras que para los estudiantes la evaluación refleja la ejecución de los estudiantes y la calidad de la institución. Por otro lado, Pastore y

Pentassuglia (2016), en un estudio realizado en universidades italianas encuentran que tanto profesores como estudiantes entienden a la evaluación como la sola administración de un instrumento y no consideran que esté vinculada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De las investigaciones antes mencionadas se desprenden dos conclusiones importantes. Es crítico que tanto los profesores como los estudiantes entiendan que la evaluación debe estar relacionada con el aprendizaje y no es solo la administración de instrumentos. Por otro lado, la visión de la evaluación de profesores y alumnos debe coincidir, lo que en cierta forma tiene que ver con la claridad y transparencia de las políticas de evaluación de la institución educativa. Si las políticas no están claras, se favorece que las visiones entre los estudiantes y los profesores sean distintas e incluso podrían ser contradictorias.

En este sentido, se hace interesante e importante describir la concepción de la evaluación que tienen profesores y estudiantes de educación superior, haciendo énfasis en las concepciones que difieren o se asemejan en estos dos grupos.

2.-Método

a. Participantes.

De una población de 18.950 personas, 1.721 profesores y 17.230 estudiantes, se contó con dos muestras, obtenidas por un muestreo propositivo, donde la participación fue voluntaria, de las diferentes facultades de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), representadas de la siguiente forma: 28% de Humanidades y Educación, 34% de Ingeniería, 26% de Ciencias Económicas y Sociales, 12% de Derecho.

La muestra definitiva estuvo compuesta por 653 profesores de la UCAB (38% de la población), de ambas sedes (Guayana, 45% y Caracas, 55%). El 79% de los profesores eran convencionales, es decir, trabajan para la universidad por horas. El 84% imparte asignaturas en pregrado, 0,3% en postgrado y el 15% en ambos niveles. Con respecto al tipo de asignatura, el 43% impartía asignaturas teóricas, 10% numéricas, 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.

La muestra de estudiantes estuvo conformada por 1919 estudiantes de la UCAB (11,1% de la población), de ambas sedes (Caracas, 51% y Guayana, 49%), de los cuales el 56% son mujeres. La edad

promedio fue de 20,34 años ($S= 3,29$). El 88% afirma no haber cambiado de carrera. En cuanto al año de ingreso, los alumnos reportan haber ingresado desde el año 1993 al 2017, siendo la fecha más frecuente el año 2016 con 28,1 %, que junto al 20 % del año 2014 abarcan el 50% de la muestra. En relación a los semestres que cursaban para el momento del estudio, se encuestaron alumnos de todos los semestres, ubicándose el mayor porcentaje de participantes en el primer semestre (28%) y en el quinto (18%). La participación fue voluntaria. La distribución de los profesores y estudiantes participantes por escuela se muestra en la tabla 1:

| | | Condición | | Total |
|---------|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | estudiantes | profesores | |
| ESCUELA | Psicología | 212 11,0% | 64 9,8% | 276 10,7% |
| | Administración y Contaduría | 368 19,2% | 45 6,9% | 413 16,1% |
| | Comunicación Social | 135 7,0% | 26 4,0% | 161 6,3% |
| | Ingeniería Civil | 227 11,8% | 91 13,9% | 318 12,4% |
| | Ingeniería Informática | 134 7,0% | 126 19,3% | 260 10,1% |
| | Filosofía | 10 0,5% | 7 1,1% | 17 0,7% |
| | Ingeniería de Telecomunicaciones | 20 1,0% | 28 4,3% | 48 1,9% |
| | Ingeniería Industrial | 118 6,1% | 33 5,1% | 151 5,9% |
| | Ingeniería ciclo básico | 5 0,3% | 98 15,0% | 103 4,0% |
| | Educación | 129 6,7% | 29 4,4% | 158 6,1% |
| | Economía | 99 5,2% | 5 0,8% | 104 4,0% |
| | Ciencias Sociales | 134 7,0% | 13 2,0% | 147 5,7% |

| | | | | |
|-------|---------|----------------|---------------|----------------|
| | Letras | 42 2,2% | 54 8,3% | 96 3,7% |
| | Derecho | 286 14,9% | 34 5,2% | 320 12,4% |
| Total | | 1919 100,0% | 653 100,0% | 2572 100,0% |

Tabla 1: Profesores y estudiantes por escuela.

b. Instrumentos

1. Hoja de datos de identificación. En este apartado, en el caso de los profesores, se contemplaron los siguientes datos: sexo, edad, escuela, tiempo de dedicación, antigüedad y tipo de asignatura. En el caso de los estudiantes se recogieron los datos sobre sexo, edad, escuela, año de ingreso, cambio de carrera, semestre que cursa.
2. Cuestionario abreviado sobre la concepción de la evaluación (Teachers' Conceptions of Assessment Abridged (TCoA-III A, siglas en inglés). Este inventario fue construido por Brown (2006) y traducido al español para México por Esparza (2007) y revisada por Remesal (2008), esta última autora en 2009 desarrolló la versión al español que fue usada en la presente investigación. El cuestionario ha sido utilizado en profesores y estudiantes, en su versión en español en España y México. Con esta versión se realizó un análisis factorial confirmatorio para una muestra española (Brown y Remesal, 2012) cuyos resultados 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 y, indicador de clasificación o ejecución del estudiante del ítem 25 al 27. Brown y Remesal (2012) no presentan datos de confiabilidad para esta versión, por lo que en el presente estudio se calculó el Alfa de Cronbach para cada dimensión, resaltándose que la dimensión irrelevancia de la evaluación se tomó como una sola y no dividida como propone el instrumento original; 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). La escala está compuesta por los 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

Estos instrumentos se encuentran en los anexos A y B

c. Procedimiento.

El instrumento fue enviado a cada una de las sedes de la universidad para que los directores y coordinadores correspondientes recabaran los datos necesarios.

3.-Resultados

a. Concepción de la evaluación en la muestra total:

En primer lugar, se realizaron estadísticos descriptivos para cada una de las dimensiones de la concepción de la evaluación en la muestra total y dado que cada una de las dimensiones tiene diferente número de ítems, se estandarizaron todas ellas a la escala del 1 al 4, siendo 1 el menor puntaje a obtener y 4 el máximo.

Como se puede ver en la tabla 2 y figura 1, en líneas generales la muestra estudiada tiene una concepción favorable de la evaluación, siendo la opinión más favorable la relacionada con la dimensión Ejecución, que considera que la evaluación refleja la ejecución de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En segundo lugar se encuentra la dimensión Mejoramiento que considera a la evaluación como medio para mejorar el aprendizaje del estudiante.

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--------------|--------|--------|-------|------------|
| Mejoramiento | 1,08 | 4,00 | 2,72 | ,50 |
| Irrelevancia | 1,00 | 4,00 | 2,22 | ,48 |
| Calidad | 1,00 | 4,00 | 2,50 | ,74 |
| Ejecución | 1,00 | 4,00 | 2,85 | ,63 |

Tabla 2. Media y desviación de los puntajes en cada dimensión muestra total

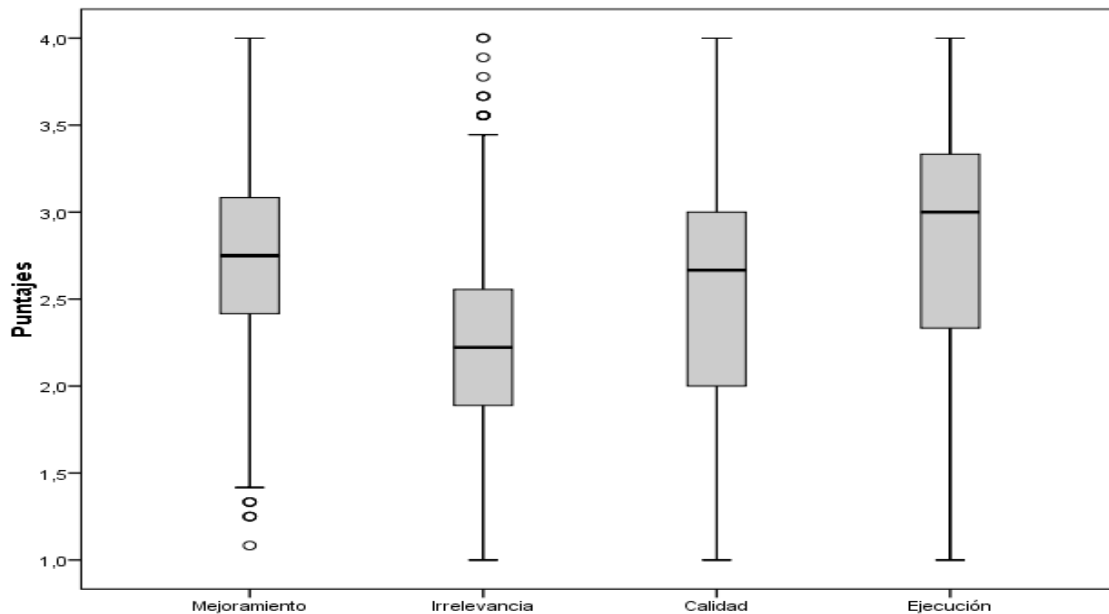


Figura 1. Distribución del puntaje en cada dimensión para muestra total

b. Comparación profesores – estudiantes

Con el fin de evaluar la relación de dependencia entre las dimensiones sobre la concepción de la evaluación y la condición de ser profesor o estudiante, se llevaron a cabo pruebas de diferencias de media t de student para muestras independientes. Se evaluó previamente la igualdad de varianza entre los grupos por la prueba de Levene, donde se obtuvo el incumplimiento del supuesto en las dimensiones mejoramiento y ejecución, por lo que en estos caso el estadístico t fue corregido por los grados de libertad. Se tomó un nivel de significancia de 0,05 (ver tabla 3).

Se observaron diferencias significativas en todas las dimensiones en función de la condición. Los profesores consideran más que los estudiantes que la evaluación permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo los estudiantes presentan un puntaje mayor que los profesores en irrelevancia, calidad y ejecución, en el sentido que los estudiantes presentan una mayor creencia de que la evaluación es un indicador de la calidad universitaria, es irrelevante y demuestra la ejecución de los estudiantes. Como se puede ver, la mayor magnitud del efecto está en las diferencias de las dimensiones mejoramiento e

irrelevancia, en las otras dos dimensiones el efecto de la condición profesor/alumno es bajo (ver tabla 3 y figura 2).

| Dimensiones | | N | Media | DE | t | Sig | D de Cohen |
|--------------|-------------|------|--------|--------|--------|------|------------|
| Mejoramiento | estudiantes | 1735 | 2,6487 | ,49267 | -16,32 | ,000 | 0,76 |
| | profesores | 578 | 2,9981 | ,42904 | | | |
| Irrelevancia | estudiantes | 1689 | 2,3042 | ,46964 | 13,00 | ,000 | 0,63 |
| | profesores | 576 | 2,0118 | ,45567 | | | |
| Calidad | estudiantes | 1840 | 2,5333 | ,74837 | 2,70 | ,007 | 0,12 |
| | profesores | 626 | 2,4393 | ,76265 | | | |
| Ejecución | estudiantes | 1881 | 2,8861 | ,64829 | 5,60 | ,000 | 0,26 |
| | profesores | 631 | 2,7232 | ,58083 | | | |

Tabla 3. Descriptivo de cada dimensión de evaluación por condición (profesores vs estudiantes). Prueba t de student.

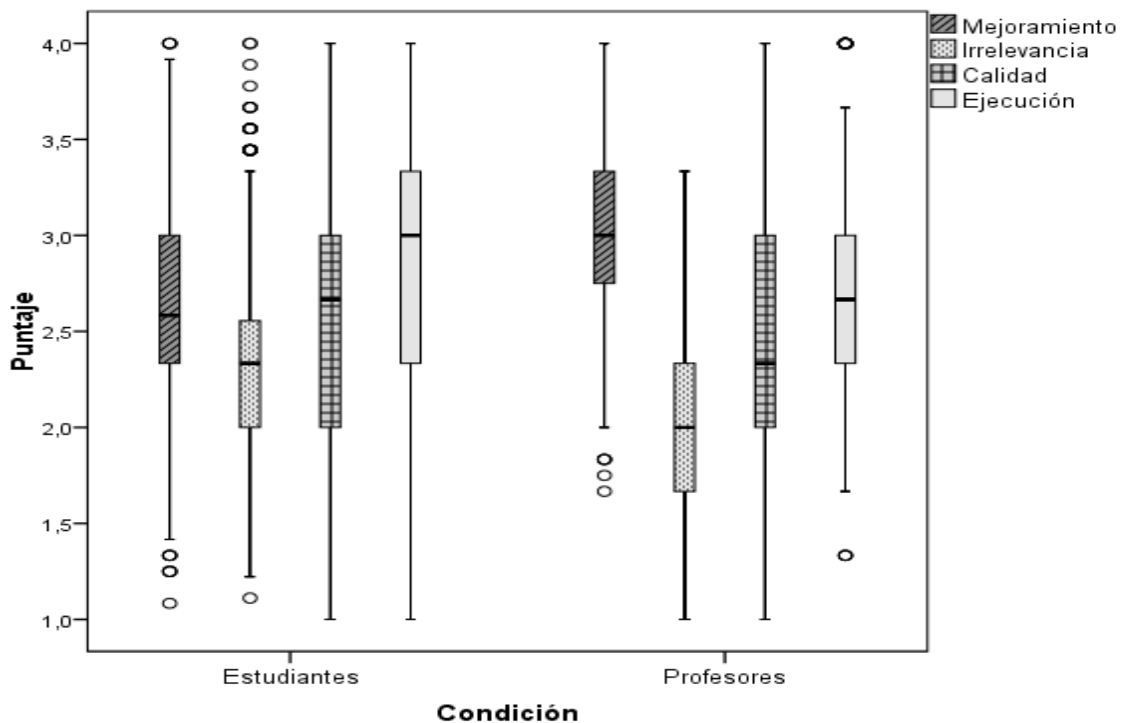


Figura 2. Distribución de las dimensiones por condición (profesor/estudiante)

Así mismo, se verificó el efecto de interacción entre la condición (profesor/estudiante) y las variables facultad y sexo, por medio de un Anova Factorial. Se encontró un efecto significativo de la interacción condición y facultad, aunque con una magnitud de efecto muy baja en mejoramiento ($F=4,85$, $p= 0,002$, $\eta^2=,006$) y en calidad ($F=4,31$, $p= 0,005$, $\eta^2=,005$). En tal sentido, los profesores creen que la evaluación mejora el aprendizaje más que los estudiantes, no obstante esta diferencia entre alumnos y docentes es menor en la Facultad de Ingeniería (ver figura 3). Para calidad se observa que los profesores de la Facultad de Ingeniería y de Ciencias Económicas y Sociales consideran, menos que sus estudiantes, que la evaluación es un indicador de calidad académica, por el contrario en las Facultades de Derecho y de Humanidades y Educación los profesores tienen una percepción muy parecida a la de sus estudiantes (ver figura 4).

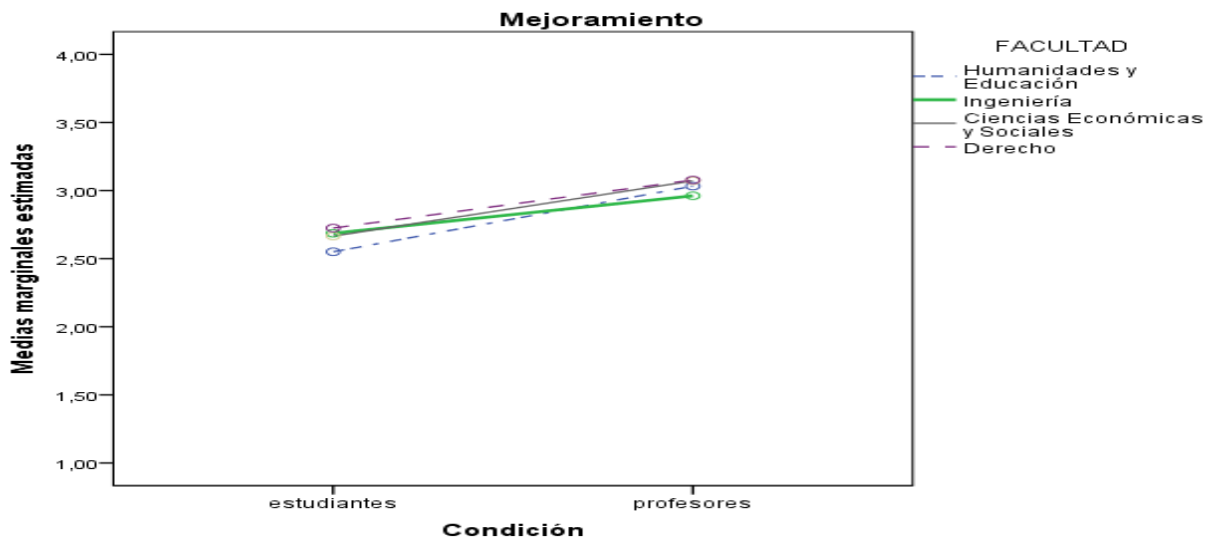


Figura 3. Distribución de mejoramiento por condición (profesor/estudiante) y Facultad

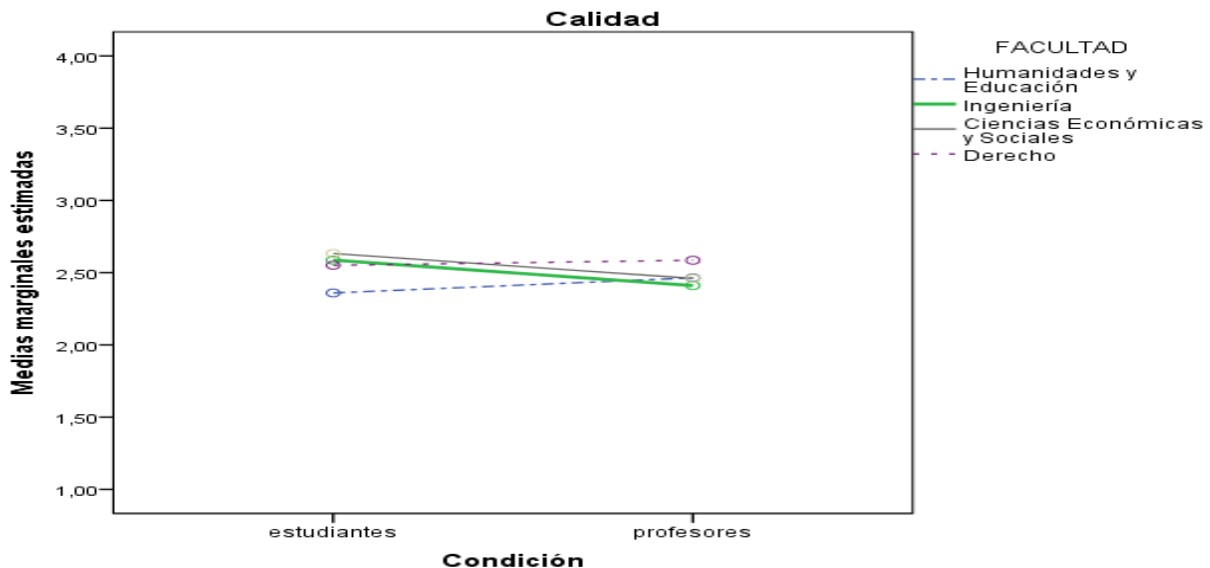


Figura 4. Distribución de calidad por condición (profesor/estudiante) y Facultad

No se encontró interacción condición y Facultad para la creencia acerca de la irrelevancia y ejecución de la evaluación ($F=2,23$, $p= 0,083$ y $F=0,526$, $p= 0,665$, respectivamente). Así mismo, se halló un efecto significativo, pero muy bajo de la Facultad ($F=2,73$, $p= 0,043$, $\eta^2=0,003$), donde la Facultad de Humanidades y Educación considera que la evaluación representa menos la calidad universitaria, en comparación a las otras Facultades.

Por otra parte, con relación a la interacción condición y sexo, no hubo efecto de esta interacción en alguna de las dimensiones: mejoramiento ($F=1,919$, $p= 0,166$), calidad ($F=0,128$, $p= 0,721$), Irrelevancia ($F=0,722$, $p= 0,396$) y Ejecución ($F=1,28$, $p= 0,259$). El sexo diferencia la conceptualización de la evaluación en su irrelevancia ($F=6,07$, $p= 0,014$, $\eta^2=0,005$), así, los hombres indican más que la evaluación es irrelevante. Así mismo, los hombres suponen, no obstante, que la evaluación es un indicador de calidad universitaria ($F=8,58$, $p= 0,003$, $\eta^2=0,004$).

Por último, se obtuvo la correlación entre la edad y cada una de las dimensiones, encontrándose una mayor edad se asocia con menor conceptualización de la evaluación como irrelevante ($r= -0,20$) y de la evaluación como indicador de ejecución del estudiante ($r=-0,092$). Igualmente, una mayor edad se asocia a creer que la evaluación mejora el aprendizaje del estudiante.

| | Mejoramiento | Irrelevancia | Calidad | Ejecución |
|------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| Edad | r= ,262** p= ,000 N= 2248 | r= -,200** p=,000 N= 2204 | r= -,038 p=,065 N= 2398 | r= -,092** p=,000 N= 2439 |

Tabla 4. Correlación entre la edad y las dimensiones de la evaluación de la evaluación

4.-Conclusiones y recomendaciones

En la muestra total encuestada se encuentra que la evaluación es considerada principalmente en su dimensión de Ejecución y de Mejoramiento, aunque todas las dimensiones fueron consideradas positivamente. De los profesores encuestados, la mayoría de ellos considera que los propósitos de la evaluación están dirigidos al Mejoramiento. Consideran que la evaluación forma parte de la enseñanza, informa a los alumnos sobre los logros de su aprendizaje y rendimiento, además de ser una forma de identificar cuánto han aprendido. La valoración general sobre la evaluación entre los profesores es positiva. Adicionalmente los profesores creen que se deben tener en cuenta el error y la imprecisión que tiene toda evaluación, pero consideran a la evaluación como relevante y beneficiosa.

Las concepciones sobre la evaluación muy similares en las Facultades, a excepción de la dimensión Calidad, donde los miembros de la Facultad de Humanidades conciben que la evaluación no es un indicador de calidad universitaria. Esto permite suponer que las Facultades, al pertenecer a la misma institución, comparten la misma visión y misión, además de la filosofía sobre la evaluación, sin embargo la noción de la evaluación como medio para obtener acreditaciones o como uno de los procesos dentro del Sistema de Calidad, no está reflejado en las respuestas de los integrantes de la Facultad de Humanidades y Educación.

Con respecto a la comparación entre docentes y estudiantes, se obtuvo una mayor conceptualización positiva en los estudiantes en cuanto a la evaluación como un indicador de calidad universitaria y reflejo de la ejecución del alumno, pero a la vez creen que la evaluación es irrelevante. Por otro lado, los profesores consideran que la evaluación permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes, que los estudiantes. Las mayores diferencias, se encuentran en las dimensiones mejoramiento e irrelevancia.

Cabe destacar el papel del sexo y la edad en esta muestra, los hombres consideran a la evaluación como indicador de calidad universitaria, pero irrelevante en la educación, dado sus errores de medición. En cuanto a la edad, se tiene que una mayor edad se asocia con una conceptualización positiva de la evaluación en cuanto a Ejecución, Mejora y Relevancia.

Los resultados encontrados en el presente estudio pueden ser útiles para desarrollar políticas que ayuden a mejorar el desempeño de la institución y alcanzar estándares de excelencia. Tal como lo señala Moivavaziri (2015), es muy importante considerar las concepciones que sobre la evaluación tienen los distintos miembros de la universidad a la hora de desarrollar políticas académicas, que sean compartidas por todos los integrantes del proceso educativo. Es necesario también considerar la necesidad de brindar entrenamiento y asesoramiento a los profesores para hacer de la evaluación un proceso más efectivo y fluido. Las concepciones positivas que sobre la evaluación tienen los docentes ayudan al uso de la misma como herramienta para establecer mecanismos de enseñanza por competencias diferentes a cada alumno, permitiendo así optimizar el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, una concepción positiva de la evaluación puede ayudar a mejorar su propio desempeño como docentes (Moivavaziri, 2015).

Tener una concepción de la evaluación como una herramienta relevante de mejoramiento, calidad y ejecución, ayuda a ver la evaluación como un proceso, más que como un resultado, flexibilizándola y ayudando a considerar las posibilidades de modificaciones de la enseñanza a lo largo del curso. Así mismo debe procurarse que las concepciones de la evaluación de profesores y alumnos coincidan, para que bajo una misma concepción, los resultados de la evaluación sirvan de retroalimentación efectiva al estudiante sobre su proceso.

En los procesos de inducción de los alumnos y de entrenamiento y actualización de los profesores debe enfatizarse:

- La utilidad de la evaluación, sobre todo cuando los resultados de la misma son pertinentes a los contenidos impartidos y se entregan a tiempo

- El uso de diferentes formas de evaluación válidas y confiables que permitan al estudiante poner a prueba diferentes competencias o logros aprendidos
- La evaluación como indicador de calidad universitaria, la cual debe estar enlazada con los procesos de calidad de la Universidad.
- La evaluación como recurso para calificar el trabajo de los alumnos y dar información sobre su desempeño.

Por último, debe indagarse sobre la concepción que algunos miembros de la comunidad educativa puedan tener de la evaluación como irrelevante o incluso perjudicial para el proceso educativo, ya que estas concepciones pueden tener efecto negativo sobre el uso de la evaluación y sus resultados en beneficio de los alumnos y su proceso educativo.

Referencias

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, 301 – 318.
- Brown, G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99, 166 – 170.
- Brown, G.T.L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Pu.
- Brown, G.T.L y Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: a cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 75 – 89.
- Erwin, T.D. (1991). *Assessing students learning and development: A guide to the principles, goals and methods of determining college outcomes*. San Francisco: Jossey-Bass Pu.
- Esparza, E.R. (2007). Encuesta abreviada de concepciones de evaluación del aprendizaje. Traducción no publicada de Teachers' conceptions of assessment inventory (CoA-III), Universidad de Sonora, México.
- Fletcher, R.B., Meyer, L.H., Anderson, H., Johnston, P. y Rees, M. (2012), Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64, 119 – 133.
- Kerlinger, F. and Lee, H. (2001/2000). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Moiiinvaziri, M. (2015). University teachers' conceptions of assessment: A structural equation modeling approach. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1, 75 – 85.
- Pastore, S. y Pentassuglia, M. (2016). Teachers' and students' conceptions of assessment within Italian higher education system. *Practitioner research in higher education*, 10, 109 – 120.
- Pimienta, J.H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson-Prentice Hall.

- Remesal, A. (2008). Student teachers' conceptions on assessment: First year conceptions. Paper presented at Northumbria EARLI-SIG Assessment, Potsdam, Germany.
- Thompson, A.G. (1992), Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D.A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (127-146). New York: MacMillan.

ANEXO A: OPINIONES SOBRE LA EVALUACIÓN (Profesores)

| | | | |
|--|-------|--|---|
| Escuela: | Edad: | Sexo: M__ F__ | Dedicación: Convencional__ A Dedicación__ |
| Antigüedad como docente: | | Nivel en el que imparte clases: Pregrado__ Postgrado__ Ambas__ | |
| Tipo de Asignatura: Teórica (Verbal/Teórico)__ Numérica__ Práctica (Operativa/Procedimental)__ | | | |

A continuación se presentan una serie de frases que describen distintas opiniones que se pueden tener sobre la evaluación y sus funciones en el ámbito académico. Escoja para cada afirmación la categoría que mejor refleje su parecer.

| | | | |
|------------------|---------|----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Nunca/casi nunca | A veces | Frecuentemente | Siempre/casi siempre |

Elija para cada afirmación la categoría que mejor refleje su parecer

| | 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 B: OPINIONES SOBRE LA EVALUACIÓN (Estudiantes)

| | | | |
|-----------------------------------|-------|---------------------------------------|---------------------------|
| Escuela: | Edad: | Sexo: M__ F__ | Año de ingreso a la UCAB: |
| Ha cambiado de carrera: SI__ NO__ | | Semestre o año que cursa actualmente: | |

A continuación se presentan una serie de frases que describen distintas opiniones que se pueden tener sobre la evaluación y sus funciones en el ámbito académico. Escoja para cada afirmación la categoría que mejor refleje su parecer.

| | | | |
|------------------|---------|----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Nunca/casi nunca | A veces | Frecuentemente | Siempre/casi siempre |

Elija para cada afirmación la categoría que mejor refleje su

| | 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 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 son archivados e 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. | | | | |