

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



D O C T O R A D O

“Características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en docentes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California”

Tesis
Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias Educativas

Presenta
Sofía Contreras Roldán

Director de tesis
Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**“Características y variables asociadas a la cultura de la
evaluación del aprendizaje, en docentes universitarios:
el caso de la Universidad Autónoma de Baja California”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Sofía Contreras Roldán

APROBADO POR:

Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías
Director de tesis

Dr. Adán Moisés García Medina
Sinodal

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Sinodal

Dr. Salvador Ponca Ceballos
Sinodal

Dra. Edna Luna Serrano
Sinodal



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 04 de noviembre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

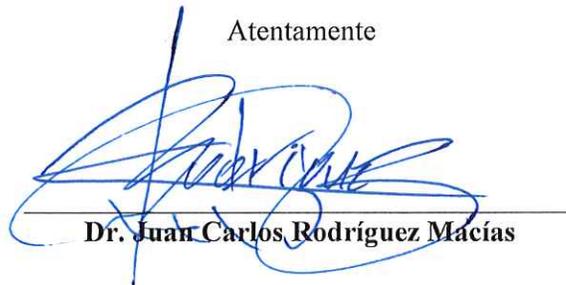
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **SOFÍA CONTRERAS ROLDÁN**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en docentes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente



Dr. Juan Carlos Rodríguez Macías



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 04 de noviembre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **SOFÍA CONTRERAS ROLDÁN**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en docentes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Adán Moisés García Medina', is written over a horizontal line.

Dr. Adán Moisés García Medina



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 08 de noviembre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

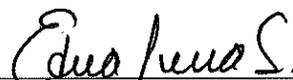
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **SOFÍA CONTRERAS ROLDÁN**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en docentes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente


Dra. Edna Luna Serrano



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 04 de noviembre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. SOFÍA CONTRERAS ROLDÁN**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en docentes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Salvador Ponce Ceballos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 04 de noviembre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **SOFÍA CONTRERAS ROLDÁN**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en docentes universitarios: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Índice de contenido

Dedicatoria	10
Agradecimientos.....	11
Resumen	12
Capítulo I. Introducción.....	14
1.1 Antecedentes.....	14
1.2 Planteamiento del problema.....	20
1.3 Preguntas de investigación.....	22
1.4 Objetivos del estudio	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivos específicos	23
1.5 Justificación	23
Capítulo II. Evaluación educativa	26
2.1 Evolución conceptual de la evaluación educativa	26
2.2 Finalidades de la evaluación educativa: formativa y sumativa.....	30
2.3 Evaluación de los aprendizajes desde el constructivismo	33
Capítulo III. Cultura de la evaluación	38
3.1 Cultura: elementos conceptuales	38
3.2 Cultura de la evaluación: definición, elementos y enfoques	43
3.3 Culturas de la evaluación: tradicional vs alternativa	48
Capítulo IV. Cultura de la evaluación en las instituciones de educación superior.....	51
4.1 Globalización y universidad: repercusiones en la cultura de la evaluación.....	51
4.2 Cultura de la evaluación del aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior: características y desafíos.....	53
Capítulo V. Variables asociadas a la cultura de evaluación de los aprendizajes.....	56
5.1 Variables asociadas a las creencias, actitudes y prácticas de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación básica	56
5.2 Variables asociadas a las creencias, actitudes y prácticas de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación superior	61
Capítulo VI. Marco contextual de la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Autónoma de Baja California.....	69
6.1 Modelo educativo universitario	69
6.2 Estatuto Escolar	72
Capítulo VII. Método	75

7.1 Tipo de estudio.....	76
7.2 Método de recolección de datos y aplicación del estudio.....	76
7.3 Participantes.....	77
7.4 Definición operacional.....	79
7.5 Variables dependientes e independientes.....	80
7.6 Procedimiento del estudio.....	81
7.6.1 Fase 1. Diseño, desarrollo y validación del cuestionario	81
7.6.2 Fase 2. Procedimiento para el análisis descriptivo de las características de la cultura de la evaluación del aprendizaje del personal docente de la UABC.....	91
7.6.3 Fase 3. Procedimiento para el análisis de factores asociados a la cultura de la evaluación del aprendizaje	92
7.6.3 Fase 4. Identificación de características de la formación docente, dominio de la normatividad y el modelo educativo universitario, en temas de evaluación.....	94
Capítulo VIII. Resultados	95
8.1 Resultados de la fase 1	96
8.1.1 Diseño y desarrollo del instrumento	96
8.1.2 Análisis de validez y confiabilidad del instrumento	97
8.2 Resultados de la fase 2.....	100
8.3 Resultados de la fase 3.....	108
8.3.1 Análisis de dimensionalidad de las escalas	108
8.3.2 Creación de subíndices e índices.....	117
8.3.3 Análisis de segmentación de datos: método CHAID.....	121
8.3.4 Estimación de modelos de regresión.....	125
8.4 Resultados de la fase 4.....	132
Capítulo IX. Discusión de resultados y conclusiones	139
9.1 Discusión sobre los resultados del estudio en función de las preguntas de investigación	139
9.2 Conclusiones	154
9.3 Limitaciones del estudio	157
9.4 Recomendaciones para futuros estudios	158
Referencias	161
Apéndice A. Estudio de equi-comparabilidad entre la muestra obtenida versus la población	187

Apéndice B. Tablas de especificaciones de los apartados que integran el cuestionario de cultura de la evaluación del aprendizaje en el aula, para docentes.....	192
Apéndice C. Ficha técnica del instrumento	195
Apéndice D. Ejemplo de la Tabla de validación del instrumento de Creencias.....	199
Apéndice E. Cuestionario sobre cultura de la evaluación de los aprendizajes de docentes	200
Apéndice F.....	213
Resultados de la prueba Kaiser Meyer Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett, y varianza total explicada	213
Apéndice G. Resultados descriptivos de las variables continuas y categóricas	218
Apéndice H. Resultados del análisis CHAID exhaustivo	221
Apéndice I. Resultados del análisis de regresión múltiple	225

Índice de tablas

Tabla 2. 1 Principales conceptualizaciones de la evaluación educativa a través del tiempo	27
Tabla 2. 2 Características de la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista	35
Tabla 3. 1 Conceptualizaciones sobre cultura de evaluación	44
Tabla 5. 1 Variables asociadas a la cultura de la evaluación por tipo: tradicional y para el aprendizaje	67
Tabla 7. 1 Relación de fases del estudio de acuerdo con preguntas, objetivos específicos y actividades	75
Tabla 7. 2 Características demográficas, académicas y laborales de la muestra docente	79
Tabla 7. 3 Definición de variables dependientes e independientes	80
Tabla 7. 4 Etapas y actividades para el diseño, desarrollo y validez de los instrumentos....	81
Tabla 7. 5 Estructura del apartado sobre variables de contexto asociadas	83
Tabla 7. 6 Estructura del apartado de creencias docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	84
Tabla 7. 7 Estructura teórica del apartado de actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	85
Tabla 7. 8 Estructura del apartado de valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	86
Tabla 7. 9 Resumen de características de los apartados, sus escalas/preguntas, ítems y tipo de ítems	86
Tabla 7. 10 Descripción de criterios y niveles de calificación de los ítems	87
Tabla 7. 11 Descripción de los documentos de trabajo para jueces	88
Tabla 8. 1 Estructura teórica del Cuestionario de Cultura de la Evaluación del Aprendizaje en el Aula	96
Tabla 8. 2 Resultados del cálculo del coeficiente de V de Aiken, por criterio y global del CCEA	97
Tabla 8. 3 Número de ítems y de observaciones, así como naturaleza de las observaciones por instrumento	98

Tabla 8. 4 Resultados del análisis de confiabilidad de las escalas para docentes, aplicación piloto y operativa.....	99
Tabla 8. 5 Principales usos de la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente	101
Tabla 8. 6 Nivel de dominio sobre actividades de la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente.....	102
Tabla 8. 7 Frecuencia de empleo de diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente	103
Tabla 8. 8 Grado de acuerdo respecto a ideas y preconcepciones sobre la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente	105
Tabla 8. 9 Grado de acuerdo sobre diversos sentimientos hacia la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente	106
Tabla 8. 10 Nivel de importancia sobre diversos valores de la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente	107
Tabla 8. 11 Frecuencia en que ocurren situaciones relacionadas con la ética de la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente.....	108
Tabla 8. 12 Características factoriales de la escala Autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje en el aula.....	110
Tabla 8. 13 Características factoriales de la escala Prácticas de evaluación del aprendizaje	111
Tabla 8. 14 Características factoriales de la escala Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje	113
Tabla 8. 15 Características factoriales de la escala Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones.....	115
Tabla 8. 16 Características factoriales de la escala Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones en el aula	116
Tabla 8. 17 Resultados estadísticos de los subíndices.....	118
Tabla 8. 18 Resultados estadísticos de los índices sobre tipos de cultura evaluativa.....	120
Tabla 8. 19 Coeficientes del modelo de regresión para el Índice de Cultura Evaluativa Tradicional	128
Tabla 8. 20 Coeficientes del modelo de regresión para el Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje	131

Tabla 8. 21 Porcentaje de docentes que han participado en cursos de la oferta formativa sobre evaluación.....	133
Tabla 8. 22 Porcentaje de docentes según grado de satisfacción de los cursos formativos sobre evaluación recibidos	133
Tabla 8. 23 Porcentaje de docentes que han participado en experiencias formativas externas, relacionadas con la evaluación del aprendizaje	134
Tabla 8. 24 Porcentaje de docentes según el grado en que diversos aspectos influyen y afectan en su manera de evaluar.....	135
Tabla 8. 25 Porcentaje de docentes que reconocen los elementos del enfoque de evaluación, en el modelo educativo institucional.....	137
Tabla B. 1 Tabla especificaciones del apartado de Creencias sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	192
Tabla B. 2 Tabla especificaciones del apartado de Actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	193
Tabla B. 3 Tabla especificaciones del apartado de Valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	194
Tabla F. 1 Prueba KMO y Bartlett de la escala Autopercepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje	213
Tabla F. 2 Varianza total explicada de la escala Autopercepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje	213
Tabla F. 3 Prueba KMO y Bartlett de la escala Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje	213
Tabla F. 4 Varianza total explicada de la escala Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje	214
Tabla F. 5 Prueba KMO y Bartlett de la escala Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje	215
Tabla F. 6 Varianza total explicada de la escala Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje	215
Tabla F. 7 Prueba KMO y Bartlett de la escala Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones	216

Tabla F. 8 Varianza total explicada de la escala Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones	216
Tabla F. 9 Prueba KMO y Bartlett de la escala Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones.....	217
Tabla F. 10 Varianza total explicada de la escala Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones.....	217
Tabla G. 1 Estadísticos descriptivos de las variables continuas.....	218
Tabla G. 2 Estadísticos descriptivos de las variables categóricas	219
Tabla H. 1 Resumen del modelo del Índice de Cultura Evaluativa Tradicional	221
Tabla H. 2 Resumen de ganancias para nodos del modelo del Índice de Cultura Evaluativa Tradicional	222
Tabla H. 3 Riesgo del modelo del Índice de Cultura Evaluativa Tradicional	222
Tabla H. 4 Resumen del modelo del Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje ...	223
Tabla H. 5 Resumen de ganancias para nodos del modelo del Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje	224
Tabla H. 6 Riesgo del modelo del Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje	224
Tabla I. 1 Resumen del modelo de regresión para el Índice de Cultura Evaluativa Tradicional	225
Tabla I. 2 Resumen del modelo de regresión para el Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje	226

Índice de figuras

Figura 2. 1 Características generales de los periodos de la evaluación.....	28
Figura 7. 1 Ejemplo de la Tabla de validación para jueces	90
Figura 8. 1 Gráfico de componentes rotados.....	120
Figura 8. 2 Modelo de clasificación para la variable Índice de Cultura Evaluativa Tradicional	122
Figura 8. 3 Modelo de clasificación para la variable Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje	124
Figura 8. 4 Gráfico de probabilidad normal de los residuos estandarizados y dispersión del Índice de Cultura Evaluativa Tradicional	127
Figura 8. 5 Gráfico de probabilidad normal de los residuos estandarizados y dispersión del Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje.....	130
Figura 8. 6 Medida en que los docentes conocen la normatividad universitaria sobre la evaluación del aprendizaje	136
Figura A. 1 Comparativo de porcentaje de docentes por sexo: muestra versus población	189
Figura A. 2 Comparativo de porcentaje de docentes por grupo de edad: muestra versus población.....	190
Figura A. 3 Comparativo de porcentaje de docentes por años de antigüedad: muestra versus población.....	191

Dedicatoria

Todos los logros y fatigas para gloria de Dios.

Agradecimientos

Doy gracias a mi Dios Padre por poner en mi corazón el deseo de emprender esta aventura académica para mi superación, y por abrirme el camino ante todos los retos que implicó.

Infinitas gracias a Patricio por haber sido el mejor compañero y colega para socializar todas mis ideas y dudas durante mi proyecto de investigación. No me alcanza el agradecimiento por tu amor y apoyo incondicional, por haber sido mi ancla, remo y norte. Contigo mis alegrías se disfrutaron doble y mis frustraciones se vivieron más ligeras.

Doy gracias a papá y a mamá, por su paciencia, amor y merecidos regaños. Prometo reponer con ustedes los días y semanas de ausencia.

Agradezco al Dr. Rodríguez Macías, el *sensei*, por extenderme la invitación a entrar al Doctorado, y darme la libertad de escoger mi tema de investigación. Gracias por siempre confiar en mí y exigirme conforme considerabas que podía dar más. También a mis sinodales, en el acompañamiento de este proceso y la retroalimentación a mi trabajo.

Finalmente, agradezco al personal académico del IIDE con quien coincidí en clases, por abonar a mi formación académica, así como al personal administrativo por su dedicación y eficiencia. Gracias al CONACYT por el apoyo económico durante estos tres años, y al IIDE por la extensión de beca para el proceso de titulación.

Resumen

Diversos estudios señalan que la evaluación del aprendizaje en la educación superior, se caracteriza por una cultura orientada hacia el paradigma tradicional (Contreras, 2010; Fuller, 2013; Moreno, 2009; Padilla & Gil, 2008; Price et al., 2011); esto, pese a que la tendencia en la mayoría de los modelos educativos universitarios, promueve el enfoque constructivista (Moreno-Olivos, 2017; Tünnermann, 2011). Ahmad et al. (2020), Berlanga y Juárez-Hernández (2020) y Birenbaum (2016), acotan la existencia de dos paradigmas en la cultura de la evaluación dentro del ámbito educativo: la *tradicional* y *para el aprendizaje*. Algunos autores afirman que la cultura institucional no es suficiente por sí misma para realizar cambios en cómo se concibe y opera la evaluación en el aula, sino se entreteje con la propia cultura docente hacia la evaluación; es decir, con sus propias creencias, actitudes, tradiciones y formación sobre la evaluación del aprendizaje (Martínez, 2010; Valenzuela et al., 2011). Conocer esto fue relevante dado que la forma en que el personal docente concibe y conduce la evaluación en el aula, configura las propias creencias, actitudes y valores de los estudiantes hacia la evaluación, en sus hábitos de estudio, motivación hacia el aprendizaje, autoestima académica, entre otros (Birenbaum, 2007; Coll & Onrubia, 2002; Gibbs, 2006; Jané, 2004; Thomson & Falchikov, 1998; Tiwari et al., 2005). Este estudio tuvo como propósito conocer la cultura de la evaluación del aprendizaje del personal docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), así como las variables docentes que se asocian al tipo de cultura evaluativa que poseen. Para ello, se diseñó, validó y aplicó un cuestionario para explorar las creencias, actitudes y valores éticos de los docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula; así como también un cuestionario para la exploración de variables demográficas, laborales y académicas de los docentes. También se construyeron dos índices para diferenciar los tipos de cultura evaluativa: *Índice de Cultura Evaluativa Tradicional* (ICET) y el *Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje* (ICEA). La recolección de datos se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2022-1, y la muestra se conformó por 545 docentes de la UABC. Los principales resultados derivados de los análisis descriptivos del instrumento, así como de los modelos de regresión lineal múltiple, señalaron que: los docentes presentaron características asociadas a una cultura de la evaluación orientada a la evaluación constructivista y centrada en el estudiante, lo cual empata con lo que promueve el modelo educativo universitario. En cuanto a las variables asociadas a los tipos de culturas de la evaluación, se encontró que en aquellos docentes con una cultura evaluativa orientada al enfoque *tradicional*, resultaron significativas las interacciones con las variables de *Nivel de estudios* (licenciatura), *Cantidad de años trabajando como docente* (Menor cantidad de años laborando como docente), *Cantidad de años trabajando en ámbito profesional disciplinario* (más años laborando en el ámbito profesional), la selección de cursos de capacitación en temas de evaluación como *Diseño de rúbricas para la evaluación* (no haberlo cursado) y *Taller de herramientas de evaluación en Blackboard* (haberlo cursado), el *Sexo*, (ser hombre), y referir que el factor que más influye en la forma en que ellos conducen la evaluación en el aula, es la experiencia de cómo ellos fueron evaluados durante sus estudios universitarios.

Mientras que, en aquellos docentes con una cultura evaluativa *para el aprendizaje* se asoció la *Capacitación formal recibida en temas de evaluación* y *Experiencia docente a través de los años*, como aspectos que los docentes refirieron que más influyen en su manera de evaluar. Además, se asoció con el tener alto conocimiento sobre cuáles son los fundamentos pedagógicos del enfoque de evaluación que persigue el modelo educativo. Sin embargo, estos modelos explicaron solo el 12% de la varianza de los tipos de cultura de la evaluación, por lo que sugiere la modificación o incorporación de nuevas variables en el cuestionario de contexto desarrollado.

Palabras claves: Cultura de la evaluación, Docentes, Evaluación del aprendizaje, Educación Superior.

Capítulo I. Introducción

1.1 Antecedentes

La evaluación del aprendizaje está asociada a dos funciones principales (Scriven, 1967). Por un lado, como un mecanismo para la toma de decisiones sobre aprobar o reprobar a los estudiantes, de acuerdo con el logro de los objetivos de aprendizaje (Cronbach, 1963); y por el otro, como una herramienta de aplicación continua, orientada al acompañamiento y mejoramiento, tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Bloom et al., 1971). En este sentido, conocer la orientación principal que los docentes le otorgan a la evaluación en el aula es fundamental, ya que repercute directamente en las predisposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje, sus hábitos de estudios y el sentido que le dan a la evaluación; lo que a su vez, en el largo plazo, conformará su propia cultura hacia la evaluación del aprendizaje (Martínez, 2010). Además, estas funciones están determinadas por dos factores, la cultura institucional hacia la evaluación y la cultura docente; esta última integrada no solo por las estrategias de evaluación que aplica, sino también por sus creencias, actitudes y valores que condicionan la evaluación del aprendizaje en el aula (Martínez, 2010).

En 2018, la UNESCO hizo un llamado a las naciones sobre la importancia del desarrollo de una cultura de la evaluación, como elemento clave para el cumplimiento de las metas de educación a 2030. La cultura de la evaluación demanda una visión social compartida acerca de su valor como instrumento para la mejora de diversos aspectos educativos como la infraestructura escolar, el personal directivo y docente, así como los aprendizajes del estudiantado (Schmelkes, 2013).

En términos generales, la cultura de la evaluación es definida por diversos autores

como el conjunto de creencias, prácticas, predisposiciones y valores que comparten los diversos actores educativos de una institución, hacia la evaluación educativa (Barham et al., 2013; Bolseguí & Fuguet, 2006; Martínez, 2010; Valenzuela et al., 2011; Weiner, 2009). Su estudio se ha centrado en el aspecto institucional; es decir, en conocer la capacidad y los recursos de un centro escolar para autoevaluar sus procesos, así como identificar la medida en que se logran los objetivos educativos (Corti et al., 2011; Reategui, 2015; Valenzuela et al., 2011; Ydesen & Andreasen, 2019).

Desde el ámbito institucional, la cultura de la evaluación se transmite a través de diversos artefactos normativos, como reglamentos, estatutos escolares u otros medios oficiales, que buscan regular la práctica evaluativa del personal docente (Izci & Caliskan, 2017). Uno de estos documentos es el modelo educativo, en el cual cada institución define la misión, visión, así como el sustento filosófico y pedagógico que orientan el quehacer del profesorado y el estudiantado (Tünnermann, 2011). Otro documento oficial que busca normar las pautas de la práctica educativa, es el estatuto escolar; aunque éste es más de carácter administrativo que pedagógico (Valenzuela et al., 2011).

En materia de evaluación, tanto el modelo educativo como el estatuto escolar, expresan las pautas específicas sobre la evaluación de los aprendizajes que el personal docente deberá tomar en cuenta en su práctica didáctica. Sin embargo, Martínez (2010) afirmó que la cultura de la evaluación que opera en el aula, puede o no estar alineada con la cultura institucional; pues en el espacio áulico, existe otro subsistema denominado *cultura de la evaluación del aprendizaje* (CEA), la cual se entreteje con la propia cultura del docente con sus creencias, prácticas y valores personales hacia la evaluación.

En el campo de la investigación evaluativa, se distinguen dos enfoques que permean la cultura de la evaluación en el ámbito educativo (Ahmad et al., 2020; Berlanga & Juárez-Hernández, 2020; Birenbaum, 2016): el *tradicional* y el *centrado en el aprendizaje* (de tipo constructivista). El primero cumple con el propósito de proveer información para la toma de decisiones relativas a: la acreditación, la promoción, la aprobación, la selección o el otorgamiento de incentivos (Cizek et al, 2019). También se le nombra como *tradicional*, en aquellas decisiones donde se reduce a la evaluación como sinónimo de calificación (Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Fernández-Pérez, 1986; López, 2005; Santos, 1999). En esta visión, la evaluación del aprendizaje que realiza el docente tiene las siguientes características:

- es una herramienta de uso exclusivamente sumativo y está referida a una norma (Bailey, 1998);
- se orienta a la rendición de cuentas y certificación de los aprendizajes (Ravela, 2006; Shepard, 2008)
- se realiza principalmente a través de exámenes objetivos de opción múltiple, que promueven la memorización y repetición de contenidos (Black & William, 1998; Simonson et al, 2000);
- no se proporciona retroalimentación (Bailey, 1999);
- se emplea como un mecanismo de poder y control hacia los sujetos (Perrenoud, 2008; Coll & Onrubia, 2002);
- el estudiante tiene un papel pasivo, pues el docente es quien toma todas las decisiones (Chadwick, 1987); y
- genera sentimientos de ansiedad en los estudiantes al desconocer lo que se

espera de ellos y cuáles son los criterios que se evaluarán (Bausela, 2005; Birenbaum, 2007).

En contraparte, la *evaluación para el aprendizaje* se fundamenta en las aportaciones de las teorías socioculturales y constructivistas en el campo educativo (Tayyebi, 2022; Van Bergen & Parsell, 2019). En este enfoque, la función docente radica en propiciar experiencias de aprendizaje que guíen al alumnado a construir por sí mismos el conocimiento en torno a los contenidos educativos, para lograr que estos aprendizajes sean significativos y a largo plazo (Coll et al. 1999; Bellocchio, 2010; Jonassen, 1991). Además, enfatiza el rol activo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje; es decir, la evaluación tiene como propósito conducir al aprendizaje, más allá de cuantificarlo (Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Shepard, 2008; Stobart, 2010).

Este tipo de evaluación comparte similitudes con las características del uso formativo de la evaluación en el aula de Scriven (1967) y Bloom et al. (1971), pues se enfoca en la entrega de información para retroalimentar y orientar, tanto al docente como al estudiante, hacia la mejora educativa (Ahmad et al., 2020; Ravela et al., 2017). En este paradigma, la *evaluación para el aprendizaje* se define como una actividad horizontal, compartida entre docente-alumnos, que es democrática y participativa (Guba & Lincoln, 1989; Moreno, 2016). Este enfoque se caracteriza por:

- promover procesos de autoevaluación y coevaluación de estudiantes (Sadler, 1989; Barrientos-Hernán et al., 2020);
- buscar el aprendizaje significativo a través de las experiencias de evaluación (Díaz-Barriga & Hernández, 2010);
- proveer retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades (Wiggins, 1990);

- hacer uso diversificado de estrategias de evaluación (Moreno, 2016); y
- permitir que el alumnado participe en la toma de decisiones sobre la evaluación (Alfaro, 2000), entre otros.

En el ámbito de la educación superior, diversos autores refieren que la cultura de la evaluación se caracteriza en mayor medida por prácticas evaluativas de orientación tradicional, asociadas más hacia las funciones sumativas que formativas de la evaluación (Boud & Falchikov, 2007; Contreras, 2010; Martínez, 2010). Lo anterior responde a que las universidades están obligadas a rendir cuentas sobre el grado en que cumplen determinados estándares de la oferta educativa, mediante procesos de acreditación y/o certificación de los programas (De la Garza, 2013; López & Zayas, 2016). Martínez (2010) afirmó que estas demandas políticas del sistema educativo federal (que incluyen reglas y normas a cumplir) son las que condicionan y regulan la cultura de la evaluación de las instituciones educativas.

Finalmente, tanto la cultura institucional como la del docente tienen un impacto en la generación de la propia CEA de los estudiantes (Reategui, 2015). Pues en el transitar de su vida escolar, irán desarrollando determinadas creencias, actitudes y valores hacia la evaluación de los aprendizajes (González, 2000; Quinquer, 2000). Son múltiples los estudios que han señalado esto; por ejemplo, que los métodos y estrategias de evaluación que emplean los docentes, condicionan:

- los hábitos de estudio y el aprendizaje de los estudiantes (Gibbs, 2006; Santos, 1999; Thomson & Falchikov, 1998);
- las actitudes como el miedo o el rechazo hacia la evaluación (Birenbaum, 2007; Thomson & Falchikov, 1998; Tiwari et al., 2005); y

- los valores, como considerar que las evaluaciones son útiles para proporcionar retroalimentación sobre su aprendizaje, o que solo sirven para otorgar una calificación (Amaro de Chacín et al., 2008; Henríquez et al., 2020).

A pesar de que la cultura de la evaluación es un concepto que surgió a principios del siglo XX (Balsegú & Fuguet, 2006), fueron pocos los estudios encontrados¹ que se han dedicado a explorar la cultura de la evaluación de manera particular en docentes del nivel superior (p. e. Álvarez, 2008; Fuller, 2013; Fuller et al., 2016; Harrison, 2017; Moreno, 2009; Price et al., 2011). Las investigaciones se han centrado más en explorar la cultura de la evaluación a nivel institucional, es decir, en la percepción de los diversos actores (p. e. personal directivo y académico) sobre los diferentes procesos de evaluación tales como los relativos al desempeño docente, a programas educativos, planes de estudio, entre otros (Ibarra-Sáiz et al., 2020).

En la región latinoamericana, se encontraron los trabajos de tesis de Mendoza (2019) y Reategui (2015), los cuales exploraron las creencias y prácticas docentes hacia la evaluación de los aprendizajes, así como el uso de los resultados de las evaluaciones. En el caso mexicano, no se encontraron investigaciones empíricas que estudiaran -de forma explícita- la cultura de la evaluación de docentes universitarios en torno a la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, existen estudios que han explorado las creencias y prácticas de evaluación del aprendizaje en docentes universitarios (p. e. De Chacín, 2015;

¹ Las búsquedas de información se realizaron en las bases de datos de *ERIC*, *Science Direct*, *ELSEVIER*, *SCielo*, *ResearchGate*, *Springer Link*, *Publicaciones ANUIES*, *Google Académico*, con los descriptores de “Cultura de la evaluación de docentes”, “Cultura evaluativa”, “Educación Superior” “Learning Assessment Culture in teachers” en trabajos históricos publicados hasta 2021 (periodo en que se elaboró este apartado).

Henríquez et al., 2020; Jones et al. 2020; Ricoy & Fernández, 2013; Rocha, 2013); así como la asociación de éstas con algunas variables como, por ejemplo, el área disciplinar en que enseñan (De Chacin et al., 2008; Gil-Flores, 2012).

1.2 Planteamiento del problema

En la revisión de los antecedentes se encontró que los estudios realizados sobre la cultura de la evaluación se han limitado a una mirada instrumental; es decir, se han interesado principalmente en conocer las creencias docentes hacia la evaluación del aprendizaje y las estrategias evaluativas que se aplican. Sin embargo, dichos estudios dejan fuera otros elementos importantes dentro la cultura del docente, como los valores, las predisposiciones, la introyección de las normas y los sentimientos hacia la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo anterior, se identificaron tres tipos de problemas relacionados con la CEA en la educación superior: teóricos, empíricos e institucionales. Desde lo teórico, la cultura de la evaluación se ha estudiado primordialmente en la amplitud de las acciones institucionales, normas, valores y creencias respecto a la evaluación para la toma de decisiones y mejora educativa (Balseguí & Fuguet, 2006; Ndoye & Parker, 2010; Valenzuela et al., 2011; Weiner, 2009). Sin embargo, en lo específico de la cultura de la evaluación del aprendizaje, a nivel del docente en el espacio áulico, las definiciones existentes (como por ejemplo, Martínez, 2010) son resultado de análisis y reflexiones teóricas, pero faltan estudios empíricos que aporten evidencias para su confirmación, exploración y caracterización. Los escasos estudios empíricos que existen (p. e. Reategui,

2015) adolecen de un sustento teórico estructurado que los respalde y permita el desarrollo de enfoques o perspectivas para profundizar en su comprensión.

Desde lo empírico, se vislumbran cuatro problemáticas. La primera consiste en la falta de investigaciones de este tipo que aporten información para la identificación de las dimensiones e indicadores relevantes asociados a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en los docentes en el nivel educativo superior. Resultado de lo anterior, la segunda problemática es que la CEA no se ha explorado suficientemente de forma integral -con excepción del estudio de Reategui (2015), el cual propone una definición conceptual y operacional-, sino que se han limitado a analizarla de manera atomizada (p. e. estudios sobre las creencias docentes hacia la evaluación del aprendizaje, o relación entre las prácticas de evaluación y actitudes hacia la evaluación del aprendizaje). Así mismo, los factores asociados solo se han explorado por cada componente (p. e. a las creencias y prácticas) que integra la cultura de la evaluación (ver De Chacín et al., 2008; Gil-Flores, 2012). Tercera, no se encontraron estudios empíricos mexicanos sobre los distintos tipos de CEA que pueden coexistir a nivel aula dentro de una misma institución (p. e. CEA más orientada hacia rendición de cuentas, o más orientada hacia la mejora de la enseñanza y aprendizaje) ni tampoco trabajos de investigación dirigidos particularmente en estudiar los factores personales, laborales y académicos asociados a estos tipos de cultura de la evaluación. Cuarta, dado que la CEA puede o no estar alineada con la cultura institucional (Martínez, 2010; Valenzuela et al., 2011), resulta de interés investigar si existe una alineación entre ésta y las características de la cultura evaluativa que poseen los docentes de la UABC. Al respecto, algunos estudios dentro de la UABC (Henríquez & Álvarez, 2021; Henríquez et al., 2020) encontraron que parte de los docentes continúa priorizando el uso de la evaluación del aprendizaje con fines sumativos, pese a que el Modelo

Educativo de la UABC (2016) promueve el uso de prácticas educativas constructivistas.

Finalmente, desde lo institucional, la posibilidad de que la cultura de la evaluación del aprendizaje no esté alineada con el modelo educativo de la UABC podría tener serias implicaciones. Esto, dado que la función social de la evaluación del aprendizaje en la universidad, es otorgar a los estudiantes una certificación del dominio de determinadas competencias profesionales que después desempeñarán en el ámbito laboral. Esta certificación, se da a través de los resultados de los procesos evaluativos que lleva a cabo la planta docente durante la trayectoria formativa del estudiantado (González, 2002). Por lo tanto, estudiar la CEA permite conocer cómo son percibidas y orientadas las evaluaciones realizadas por los docentes; las cuales certifican las competencias adquiridas por los estudiantes, en su proceso formativo universitario.

1.3 Preguntas de investigación

A partir de la identificación de los problemas planteados, se buscó responder a las siguientes preguntas.

- ¿Qué incluye la CEA del personal docente de la UABC?
- ¿Cuáles son las características de la CEA del personal docente de la UABC?
- ¿Qué variables se asocian a los tipos de CEA del personal docente de la UABC?
- ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del personal docente de la UABC, en materia de evaluación de los aprendizajes?

1.4 Objetivos del estudio

1.4.1 Objetivo general

Conocer las características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje del personal docente de la UABC.

1.4.2 Objetivos específicos

- Diseñar y aportar evidencias de validez de un instrumento de medición que permita la exploración de las características de la cultura de la evaluación del aprendizaje de docentes universitarios, así como las variables docentes que se asocian.
- Identificar las características de las creencias, actitudes y valores del personal docente de la UABC, hacia la evaluación del aprendizaje en el aula.
- Identificar las variables que se asocian a los tipos de cultura evaluativa del aprendizaje, que posee el personal docente de la UABC.
- Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del personal docente de la UABC, en materia de evaluación del aprendizaje.

1.5 Justificación

El presente estudio es relevante por sus aportaciones teóricas, metodológicas e institucionales. Desde el plano teórico, porque propone una definición que permite operacionalizar la conceptualización de la cultura de la evaluación de los aprendizaje de docentes, al hacer explícitas sus creencias, actitudes (en sus componentes cognitivo, conductual y afectivo), y valores que sustentan sobre los usos y finalidades de la evaluación del aprendizaje. Lo anterior es particularmente importante, ya que este

concepto ha sido mayoritariamente definido y estudiado en el plano institucional (nivel macrosistema), pero poco estudiado a nivel aula. Otra aportación teórica, se deriva del análisis de los factores asociados a una determinada CEA de los docentes universitarios. Dicho aspecto, permite conocer las variables personales, académicas o laborales que se relacionan con la orientación de su cultura hacia la evaluación de los aprendizajes en el aula, así como conocer si existen variables susceptibles de ser fortalecidos en los espacios de formación de la UABC.

Respecto a la importancia metodológica, se propone el diseño, desarrollo y validación de un instrumento que explora la CEA de docentes universitarios. Esto atiende a la escasez de herramientas de medición válidas y confiables para recabar información sobre cuál es la cultura de la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la educación superior. Además, este instrumento podrá ser utilizado por unidades académicas de la propia UABC, o bien, adaptado por cualquier universidad que desee evaluar el tipo de CEA del personal docente con fines de monitoreo y mejora institucional. Por ejemplo, reorientar prácticas de evaluación del aprendizaje, a través de la identificación de las áreas de oportunidad para la capacitación y fortalecimiento en torno a las habilidades didácticas del profesorado; o también para promover la cultura de la evaluación del aprendizaje desde su función formativa, en unidades académicas cuyos docentes posean características de una cultura evaluativa más orientada hacia el paradigma tradicional.

En cuanto al ámbito institucional, el estudio permite conocer la medida en que la cultura de la evaluación del aprendizaje que asumen los docentes de la UABC, se apega al enfoque de evaluación que promueve el modelo educativo universitario. Es decir, se puede contrastar si las creencias, actitudes y valores de los docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula, son congruentes con las características del enfoque

constructivista y por competencias, promovidas a nivel institucional (UABC, 2018a).

Capítulo II. Evaluación educativa

En este capítulo se describen tres aspectos centrales de la evaluación educativa que han permitido identificar los diferentes componentes y aproximaciones que han ido enriqueciendo la conceptualización y el abordaje de esta importante función educativa: su evolución conceptual, las características de los diferentes fines y funciones que le han sido adscritas, y en particular se presentan las características de la evaluación del aprendizaje desde el paradigma constructivista que se asume en este trabajo.

2.1 Evolución conceptual de la evaluación educativa

La concepción de la evaluación educativa, como cualquier otro constructo social, ha atravesado cambios en el tiempo, por lo que su entendimiento y comprensión han sido influidos por los procesos políticos, económicos y sociales de cada época (Philips, 2018). La evaluación educativa se ha estudiado principalmente en el campo de las ciencias sociales, en particular en la tradición cuantitativa y experimental (Calidoni-Lundberg, 2006; Lambert & Holgado, 2001). De acuerdo con Philips (2018), históricamente, la evaluación educativa responde a dos principales modelos acerca de cuál debería ser el foco central de evaluación: para la toma de decisiones (Cronbach, 1963) o para realizar un juicio de valor sobre un programa educativo o intervención educativa (De la Orden, 1995).

En la Tabla 2.1, se presentan algunas de las principales definiciones sobre la evaluación educativa según distintos autores. En ellas, se pueden observar los elementos que fueron enriqueciendo su definición a través del tiempo.

Tabla 2. 1*Principales conceptualizaciones de la evaluación educativa a través del tiempo*

Autor	Conceptualización
Tyler (1930)	Es un proceso sistemático en el que se busca determinar el grado en el que los objetivos esperados son alcanzados.
Cronbach (1963)	Permite la recolección de información para su uso en la toma de decisiones.
Scriven (1967)	Es un proceso para determinar el mérito o valor de un producto o del proceso de ese producto.
Bloom (1971)	Es una fuente de información capaz de proporcionar conocimiento sobre los procesos, que sirve para mejorar la calidad de la enseñanza de manera diferenciada a las características y condiciones de los alumnos.
Simons (1981)	Es un mecanismo que los sistemas artificiales (llamados así dado que carecen de retroalimentación propia) emplean para la adaptación a los cambios, con el fin de sobrevivir. Es decir, es un estímulo para la transformación.
De la Orden (1995)	Es un proceso sistémico de recolección, análisis e interpretación para la descripción de un fenómeno educativo, donde se formula un juicio de valor sobre qué tanto este fenómeno se adecua a un criterio, el cual es base para la toma de decisiones.
Stufflebeam (1995)	Es un proceso sistémico y continuo diseñado para la planeación y asistencia de las audiencias sobre el mérito o valor de un objeto.

Nota: Elaboración propia con base en Calidoni-Lundberg (2006), Castro (2012), Martínez-Rizo, (2012), Mora (2004) y Ruiz (2001).

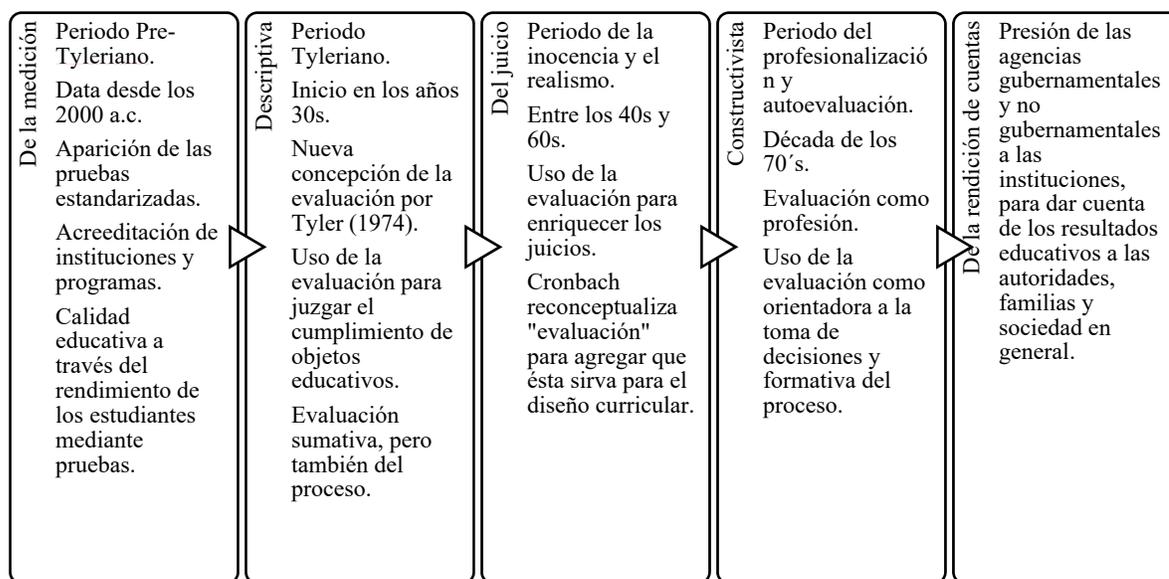
A partir de estas conceptualizaciones, se puede sintetizar que la evaluación es un proceso continuo y sistémico que permite valorar el avance en el cumplimiento de determinados objetivos educativos. Además, está orientada por necesidades específicas de información, tanto para el evaluador como al usuario, con el fin de guiar la toma de decisiones informadas según sus finalidades (p. e. acreditación, promoción, selección o retroalimentación para la mejora).

En 1989, Guba y Lincoln reconocieron cuatro generaciones en las que evolucionó la evaluación educativa: (1) la generación de la medición, (2) la descriptiva, (3) del juicio, y

(4) la constructivista. En la Figura 2.1, se muestran las características generales de cada una de ellas y se incorpora una nueva, no retomada por Guba y Lincoln, que surgió en los años 80 y 90 del siglo pasado. De acuerdo con Ravela (2006), esta nueva generación de evaluaciones se caracteriza por un incremento en el uso de la evaluación con fines de rendición de cuentas por parte de las agencias gubernamentales y organismos no gubernamentales, quienes ejercían presión a las instituciones para dar cuenta de los resultados educativos a las autoridades, familias y sociedad en general.

Figura 2. 1

Características generales de los periodos de la evaluación



Nota: Elaboración propia a partir de Mora (2004) y Ravela (2006).

Si bien la evaluación científica tuvo su inicio formal en el siglo XX, con los trabajos de Tyler, según el análisis histórico de la evaluación educativa que realizó Escudero (2003), la medición psicológica (test mentales) comenzó a principios del siglo XIX. Esto, a la par del desarrollo de la corriente positivista y empirista, la cual pretendía reducir la subjetividad de las mediciones. Durante este siglo, la evaluación se caracterizó por un interés en: la

medición de la conducta humana (tests de rendimiento); el desarrollo de métodos estadísticos; la aplicación de tests de inteligencia e inventarios de personalidad; y el surgimiento del *testing* a gran escala por medio de pruebas estandarizadas. Posteriormente, surge lo que Guba y Lincoln (1989) denominaron como la segunda generación de la evaluación. Los trabajos de Ralph Tyler iniciaron la revolución de la evaluación educativa, al proponer que la evaluación sólo tiene sentido si se usa para la mejora educativa y si está alineada a objetivos curriculares (Pérez, 2007).

Después, en los años 60s se inició una presión hacia las instituciones educativas para que rindieran cuentas. Esta situación creó una necesidad por la evaluación de programas y proyectos, ya que las subvenciones del gobierno federal estadounidense, estaban condicionadas al cumplimiento de metas y objetivos (resultados). Durante esta época, se destacaron los trabajos de Cronbach y Scriven; Cronbach, planteó la necesidad de diversificar las técnicas de evaluación (no solo emplear pruebas de rendimiento, sino también la incorporación de otras técnicas e instrumentos como cuestionarios, observaciones, entrevistas y pruebas de ensayo); mientras que Scriven, introdujo la idea de que la evaluación debía servir para la toma de decisiones con el fin de proporcionar información a los diferentes usuarios (Philips, 2018; Escudero, 2003). Hasta ese momento, la evaluación educativa estaba orientada por el enfoque conductista, el cual se centró en la medición de la eficacia escolar y de la evaluación de resultados respecto al dominio de los contenidos curriculares. En la segunda década del siglo XXI se reconoce a estas características, como parte del paradigma tradicional de la evaluación educativa (Al-Sabbah et al, 2022).

Posteriormente, a finales de los 80s, Guba y Lincoln (1989) propusieron una alternativa al paradigma positivista que predominó en la evaluación educativa; ya que criticaron el exceso de la cuantificación hacia los fenómenos educativos y propusieron la incorporación al campo educativo, de las teorías del constructivismo y el naturalismo (Rivas, 2015). Lo anterior, implicó un cambio de pensamiento acerca de que solo puede ser medido lo objetivo. Esta propuesta se basó en el supuesto de que la realidad es una construcción de significados y consensos, la cual también puede ser medida a través de aproximaciones cualitativas (Lukas & Santiago, 2009). La llegada del paradigma constructivista al campo educativo, tuvo una aceptación en la comunidad académica y ganó popularidad en la mayoría de los sistemas e instituciones educativas alrededor del mundo (Van Bergen & Parsell, 2018); sin embargo, en la práctica, el enfoque tradicional aún predominó dentro de las instituciones educativas, especialmente en la educación superior (Harrison et al., 2017).

2.2 Finalidades de la evaluación educativa: formativa y sumativa

En 1963, Cronbach postuló que la evaluación educativa sirve para la toma de decisiones en tres aspectos principales: el mejoramiento de un curso (identificar los materiales y métodos que funcionan y los que no), tomar decisiones sobre los agentes educativos (identificación de necesidades); y la regulación administrativa (juzgar el progreso de una sistema escolar, sobre docentes, etc.). Más adelante, en 1967, Scriven postuló dos tipos de evaluación, según su finalidad: la sumativa y la formativa. Ambos tipos solo se dicotomizan a nivel teórico, pues en la práctica educativa se conjugan (Moreno, 2016); sin embargo, es importante diferenciarlos dado que el objetivo de la evaluación es un determinante para la elección de las estrategias evaluativas a emplear (Stiggins et al., 2007).

A continuación, se describen los propósitos y características de cada tipo de evaluación según su finalidad, así como algunas de sus principales críticas.

Respecto a las *evaluaciones sumativas*, son aquellas que se orientan a los resultados finales; es decir, a conocer la medida en que se dominan o no determinadas competencias esperadas (García et al, 2011). Estas evaluaciones pueden ser al final de un curso, para certificar la adquisición de los aprendizajes esperados; o durante, al finalizar una secuencia didáctica (Shepard, 2008). Por lo general, la evaluación sumativa se asocia más con el control y la rendición de cuentas, pues tiene el objetivo de proporcionar información útil para la toma de decisiones relativas a: la acreditación, la promoción, la aprobación, la selección o el otorgamiento de incentivos (Philips, 2018; Ravela, 2006; De la Orden, 2012).

Los instrumentos de evaluación que se asocian principalmente con la evaluación sumativa son las pruebas objetivas², cuyo uso se encuentra popularizado desde los inicios de la medición educativa. Y si bien, cumplen con una función y utilidad que no se discute, su uso excesivo ha sido objeto de crítica pues los nuevos modelos educativos (p. e. basados en competencias) apuestan por la diversificación de estrategias de evaluación de los aprendizajes, sobre todo en la evaluación que tiene lugar en el aula (Guevara, 2017; Moreno, 2016).

Una de las críticas principales hacia la evaluación sumativa, radica en que el sistema tradicional de evaluación privilegia una visión utilitarista y práctica de esta; ya que tanto docentes como estudiantes, trabajan y se esfuerzan más en función de obtener una calificación alta, que en el verdadero aprendizaje (Perreneud, 2008; Coll & Onrubia, 2002).

² Aunque también, una prueba objetiva puede diseñarse para ser una evaluación con fines sumativos.

Por su lado, las *evaluaciones formativas* tienen la finalidad de identificar las necesidades educativas y las fortalezas de los sujetos; así como proporcionarles una retroalimentación sobre la medida en que logran los objetivos educativos; además promueven la autoevaluación y coevaluación³ (Sadler, 1989; Vázquez et al., 2014). La evaluación formativa es concebida como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene la finalidad de proporcionar información relevante para la mejora y adecuación de ambos componentes. Además, se promueve la diversificación de uso de estrategias evaluativas; como, por ejemplo, el uso de portafolio de evidencias de desempeño, la autoevaluación y la aplicación de técnicas de observación (Canabal & Castro, 2012).

En la literatura especializada de la segunda década del siglo XXI, se encontraron estudios que recuperan las características de la función de la evaluación formativa y la consideran como un proceso que debe estar orientado al aprendizaje del estudiante. Algunos de los términos más comunes que se emplean son *evaluación para el aprendizaje* (Moreno-Olivos, 2016; Rodríguez & Salinas, 2020), *evaluación auténtica* (Barrientos et al., 2020; Al-Sabbah et al., 2022) y *evaluación alternativa* (Ahmad, 2020, Ghanavati, 2015). Estas aproximaciones guardan en común que: el aprendizaje es el propósito más importante de la evaluación, y coloca al estudiante en el centro de la evaluación como participante activo (Dahler, 2009).

En cuanto a los desafíos de la evaluación formativa, Tomasik et al. (2018) mencionaron que un problema de su aplicación, era la falta de “alfabetización” de los docentes en lo que concierne a la evaluación (*assessment literacy*, en inglés). Estos autores, señalaron que los

³ En 1998, el estudio de Black y William arrojó que la evaluación formativa, aplicada de forma eficaz, era capaz de producir mejoras importantes en la adquisición del aprendizaje, sobre todo en estudiantes de bajo logro académico.

docentes deben tener conocimientos de evaluación para comprender el enfoque científico de la medición educativa, así como de los beneficios del uso de la evaluación formativa. Sin esto, sucede lo que Buckman (2007) apuntó al respecto: “algunos docentes llegan a elaborar exámenes tan vacíos que no evalúan nada” (p. 33).

Por último, es importante aclarar que no existe una rivalidad entre la evaluación sumativa y la formativa, pues cada una es adecuada en función del propósito y la necesidad de información que se desee obtener. Por ejemplo, dentro del aula podrían aplicarse evaluaciones sumativas en determinados momentos de la enseñanza y aprendizaje, para reunir evidencias sobre la progresión de los estudiantes; al mismo tiempo que los resultados pueden ser usados para adecuar las siguientes actividades de aprendizaje. Las principales críticas hacia la evaluación sumativa se enmarcan en que los sistemas educativos, las instituciones y los actores educativos, priorizan el uso de la evaluación para “asignar un número” a los estudiantes o para ordenar escuelas y países, en lugar de establecer un balance de los usos de la evaluación en función de las necesidades formativas y su pertinencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pellegrino, 2014; Pellegrino et al., 2001).

2.3 Evaluación de los aprendizajes desde el constructivismo

Al final del siglo XX e inicio del XXI, el enfoque constructivista ha ganado popularidad en los modelos educativos de diversas instituciones educativas alrededor del mundo (Guerra, 2020; Hammond, 2005; Tünnerman, 2011). El constructivismo comenzó a desarrollarse en la segunda mitad del Siglo XX, con los trabajos teóricos de Piaget, Ausubel, Vygotsky y Bruner, por nombrar algunos de los más importantes. Aunque existen

diversas variantes⁴, en general, es una convergencia de teorías que explican cómo el conocimiento se construye a través de las estructuras mentales de los sujetos (desarrollo cognitivo), de la naturaleza social de interacción con otros y de la necesidad de adaptación al ambiente (Barreto et al., 2006; Mendoza et al., 2012).

A diferencia del enfoque tradicional de la evaluación⁵, el constructivismo considera al docente como un mediador del aprendizaje, pues es el estudiante quien tiene una participación activa en el desarrollo de su aprendizaje. Por tanto, el papel del docente radica en conducir experiencias educativas que guíen al alumnado a construir por sí mismos el conocimiento, para lograr que estos aprendizajes sean significativos y a largo plazo (Coll et al. 1999; Bellocchio, 2010; Jonassen, 1991). Las particularidades de este enfoque demandan, por consecuencia, que la evaluación se centre menos en los *productos* y más en los *procesos de aprendizaje*; además, es concebida como una actividad horizontal, compartida entre docente-alumnos, que se caracteriza por ser democrática y participativa (Guba & Lincoln, 1989; Moreno, 2016). En la Tabla 2.2, se presenta el resumen de algunas premisas que caracterizan el rol del docente y el estudiante, así como de las técnicas e instrumentos de evaluación, desde este enfoque.

⁴ La corriente cognitiva, la sociocultural, y la biológica (autopoiesis) (Rosas & Balmaceda, 2008).

⁵ Que se limitan a la transferencia de conocimientos por parte del docente y al papel pasivo del estudiante, al solo ser receptor de la transferencia.

Tabla 2. 2*Características de la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista*

Sobre el personal docente	Sobre el estudiantado	Sobre las técnicas e instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ● Diseña la evaluación tomando en consideración los saberes previos de sus estudiantes. ● Permite y promueve que el alumnado participe en todas las actividades, desde la planeación hasta la evaluación. ● Lleva registro permanente de los avances de los estudiantes respecto al dominio de los aprendizajes. ● La evaluación es continua: antes, durante y después de la intervención educativa. ● Hace uso de los resultados de las evaluaciones para retroalimentar su práctica y el desempeño de los estudiantes. ● La retroalimentación se enfoca en la identificación de las fortalezas y debilidades, y en brindar información sobre cómo subsanar estas últimas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiene un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje. ● Autorregula su proceso de aprendizaje, a través de los resultados de procesos de autoevaluación y coevaluación. ● Participa en la toma de decisiones sobre la evaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las actividades evaluativas deben reflejar la utilidad y el valor de los aprendizajes que se espera sean adquiridos por el alumnado. ● Se diversifican en función de los tipos de aprendizaje que se desea evaluar. ● El proceso evaluativo debe buscar promover el aprendizaje significativo, por encima del memorístico. ● Se hace uso de rúbricas de calificación para propiciar la autoevaluación del alumno. ● Emplea la triangulación de métodos (cualitativos y cuantitativos) para valorar el aprendizaje. ● Es transparente, pues el evaluado conoce previamente lo que se evaluará.

Nota: Elaborado a partir de Birenbaum (2017), Díaz-Barriga y Hernández (2010), González et al. (2007), Tigse (2019) y Sánchez (2022).

De acuerdo con Stufflebeam (2008), si bien la evaluación constructivista -como la conceptualizaron Guba y Lincoln- tiene numerosas fortalezas y beneficios, su planeación requería un consumo de tiempo y costo considerable, lo cual limitaba su aplicación en la vida real. Sin embargo, propuso que estas barreras no deberían ser razón para rechazar el enfoque, sino re-conceptualizarlo y adaptar sus elementos para un uso práctico. Al respecto,

estudios como los de González et al. (2007), Bailey y Gardner (2010) y de Evans (2013), exploraron la correspondencia entre las prácticas constructivistas y las características de la evaluación que llevaban a cabo los docentes universitarios. Los resultados de estas investigaciones coinciden en que una de las limitaciones principales radica en que, si bien los docentes empleaban elementos propios de la evaluación constructivista, los resultados de las evaluaciones no se usaban para mejorar el aprendizaje, y que la naturaleza de la retroalimentación que recibían los estudiantes era pobre o inexistente. En este último punto, en los estudios de Henderson et al. (2019) y Dawson et al. (2018), se encontró que uno de los principales retos para los docentes universitarios dentro de la evaluación, era el proporcionar a cada estudiante una retroalimentación efectiva (detallada y significativa) dada la falta de tiempo y el número de estudiantes por clase.

Lo anterior denota que la aplicación del enfoque constructivista aún presenta desafíos en su implementación por parte de los docentes. Por un lado, exige la planeación e implementación de secuencias didácticas que promuevan el aprendizaje significativo, a través de experiencias educativas que motiven al estudiante hacia la autonomía de su aprendizaje. Por el otro, demanda el diseño de estrategias evaluativas específicas, que cumplan con la finalidad de promover la reflexión del estudiantado hacia su propio aprendizaje. Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes llevada a cabo en las aulas, continúa priorizando una cultura evaluativa con características propias de los enfoques tradicionales de enseñanza.

En suma, a lo largo de este apartado, se distinguió a dos enfoques principales sobre la evaluación del aprendizaje (Berlangua & Juárez-Hernández, 2020; Lukas & Santiago, 2009): el modelo tradicional (enfocado a la medición y emisión de juicios de valor), y el modelo

alternativo (orientado hacia la evaluación constructivista, de tipo formativa), mismo que aún enfrenta retos importantes que deben resolverse antes de que pueda considerarse consolidado y apto para su aplicación en el aula.

Capítulo III. Cultura de la evaluación

Para el desarrollo de este capítulo, primero se revisan algunas conceptualizaciones sobre “cultura” desde la antropología, sociología y las ciencias administrativas, con el objetivo de identificar sus características, funciones y los principales elementos que la componen. Después, se aborda la cultura de la evaluación (CE) desde una perspectiva de la cultura organizacional en una institución educativa, donde se revisan sus diferentes definiciones; posteriormente, se aborda sobre la cultura de la evaluación del aprendizaje (CEA), como un subsistema de la CE, donde se describe su conceptualización teórica y se propone una definición que permitió su posterior operacionalización. Por último, se describen cuáles son los enfoques que existen respecto a la cultura de evaluación del aprendizajes.

3.1 Cultura: elementos conceptuales

El término de *cultura* se ha definido de múltiples maneras (Kroeber & Kluckhohn, 1952). La primera aproximación se estableció en 1871 por el antropólogo Edward B. Tylor, quien la conceptualizó como “...*todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad*” (Tylor, 1871, p.64). De acuerdo con Giménez (2006), esta definición continuó vigente por mucho tiempo hasta los años 30s, cuando la psicología conductista influyó en la etnología e impulsó su redefinición. La cultura se concibió, entonces, en términos de normas capaces de guiar el comportamiento de los miembros de un grupo y de adquirirse a través de: el aprendizaje (proceso de inculturación), la enseñanza, la imitación o cualquier medio de transmisión

social (Linton, 1972; Richerson & Boyd, 2005). En otra definición, Benedict (1939) visualizó a este concepto como todos los aspectos normativos y valorales que rigen tanto a la mente como a las pautas conductuales de los sujetos; es decir, la cultura es la suma de todas las conductas individuales impulsadas por las normas y valores de la sociedad. Por último, el trabajo de Geertz (1992) agregó que la cultura no solo incluía patrones de comportamientos, sino también pautas de significados que cada sujeto va añadiendo con otros miembros, en la cotidianeidad.

Dos aspectos importantes a mencionar es que, si bien una sociedad puede estar caracterizada por determinada cultura, esta puede operar de forma diferenciada al interior, dado que está compuesta de *grupos* como sistemas sociales (Cadenas, 2014). Estos grupos se conocen como *subculturas* y son producto de las diferencias que se producen al interior de una misma formación social (Gimenez, 2005). Otro aspecto, es que la cultura no es estática; una sociedad o grupo irá realizando los cambios y configuraciones necesarias con el propósito de alcanzar sus fines (Benedict, 1939).

En cuanto a sus funciones sociales, de acuerdo con Malinowski (1984) y Gimenez (2005), toda cultura cumple con los propósitos de organizar y orientar cada una de las acciones de los miembros de un grupo para la satisfacción de sus necesidades. Para ello, se valdrá del uso de signos, símbolos, valores y conocimientos, que permitirán desarrollar su propio lenguaje, códigos morales, códigos jurídicos, entre otros.

Si bien el término de *cultura* se desarrolló principalmente desde la sociología y la antropología, su uso también tuvo cabida en las ciencias administrativas para referirse a las organizaciones como agrupaciones sociales que tienen un fin en común (Hofstede, 2011). A continuación, se incorporan algunos aportes del desarrollo conceptual de “cultura” desde el

ámbito organizacional, dado que su revisión permite incorporar elementos para una mejor comprensión del concepto de “cultura de la evaluación”, y su traslado al contexto de las instituciones educativas.

En el marco de la administración, se emplea el constructo de “cultura organizacional”⁶ como el conjunto de valores, normas, creencias y actitudes que moldean las pautas de comportamiento de los sujetos en una organización (Armstrong & Taylor, 2020; Chiavenato, 2009; Dávila & Martínez, 1999). Schein (1990) apuntó que una cultura toma forma dentro de una organización, cuando se logra la suficiente estabilidad en el tiempo, entre los miembros, así como una historia en común, que permita surgir a la cultura. De este modo, conforme una organización avanza en el tiempo y se expande en tamaño, se irán también formando diversas subculturas (Bate, 1984; Cadenas, 2014; Schein, 1990).

En lo referente a los componentes que integran a la cultura, la sociología señala una división entre aquellos que pertenecen a lo *material* (o artefactos, como describió Schein [1990]) que incluye a todo lo tangible (p. e. edificios, vestimenta, comida), y los que forman parte de lo *no-material*, que implican lo simbólico (Macionis & Gerber, 2011). En este último, se incluyen elementos como las creencias, valores, símbolos, lenguaje, normas y prácticas que definen la cultura de una sociedad.

Como se puede observar, en las conceptualizaciones expuestas sobre cultura y cultura organizacional, existen constructos que reiterativamente forman parte de su definición, como lo son: las creencias, las actitudes, los valores y las normas. En este trabajo de investigación, el componente de “prácticas” o “pautas de comportamiento” no

⁶ Este constructo surgió durante los años 80's del siglo pasado (Dávila & Martínez, 1999).

retoma -como tal- principalmente por dos motivos: el primero, si bien están presentes dentro de toda cultura, algunos autores las consideran como un reflejo o resultado de las creencias, valores y normas del sujeto (según las conceptualizaciones de Armstrong & Taylor, 2020; Benedict, 1939; Chiavenato, 2009; Dávila y Martínez, 1999); y segundo, porque teóricos como Campbell (1963), Secord y Backman (1964), Myers (1993), definieron que las conductas son parte implícita de la triada componencial de las actitudes⁷. Por lo tanto, se exploró a las prácticas dentro del componente conductual de las actitudes.

Enseguida, se describe la definición y las características de las creencias, las actitudes, los valores y las normas. Las *creencias* son disposiciones de actuación que suponen una expectativa sobre cómo se comportaría un sujeto que cree en una idea como verdadera (Díez, 2017). Sin embargo, Villoro (1982) postuló que una creencia no necesariamente derivará en una acción de comportamiento, pero a partir de una acción sí se pueden inferir las creencias de un individuo. Por su parte, Rokeach y Singer (1973) señalaron que los sujetos aprenden las creencias mediante la convivencia con otros sujetos, o en su paso por la educación.

En cuanto a las *actitudes*, son consideradas como predisposiciones, en contra o a favor de un grupo, objeto, idea o tema (Festinger, 1964), que están supeditadas a lo que un sujeto siente (componente afectivo), piensa (componente cognoscitivo) y actúa (componente conductual) respecto a algo (Campbell, 1963; Myers, 1993; Secord & Backman, 1964). De acuerdo con la Teoría de la acción razonada, de Fishbein y Ajzen (1980), toda intención de conducta está condicionada por las actitudes del sujeto (producto de algo personal) y por las normas subjetivas (producto de la expectativa social). Por

⁷ Componente afectivo, cognitivo y conductual.

ejemplo, en el ámbito de la evaluación del aprendizaje, un docente podría tener una actitud favorable hacia las evaluaciones formativas porque cree que son útiles y positivas para alcanzar el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que las considera como valiosas (componente actitudinal); a la par, el docente observa que tanto alumnos como otros colegas también valoran el uso y resultados de este tipo de evaluaciones (componente de normas subjetivas). Por tanto, la conducta de llevar a cabo evaluaciones formativas dentro del aula, se concretará al verse reforzada socialmente. Sin embargo, el trabajo teórico de Festinger (1962) evidenció que también puede existir incongruencia, o una disonancia cognitiva, entre la actitud de un individuo hacia algo o alguien y la conducta que manifieste, debido a la influencia de muchos otros factores contextuales.

Con relación a los *valores*, representan las creencias respecto a lo que se considera bueno, mejor, correcto o deseable para un grupo. Estos, se transmiten públicamente mediante artefactos como por ejemplo, capacitaciones y documentos normativos (Armstrong & Taylor, 2020; Chiavenato, 2009; Dávila y Martínez, 1999). Algunos ejemplos de valores, dentro de una cultura organizacional, pueden ser: la ética y responsabilidad, transparencia, trabajo en equipo, respeto, compromiso, equidad, apertura a la participación, entre otros. En el ámbito organizacional, Chiavenato (2009) señaló que la falta de claridad en los valores de un grupo, conducirá a acciones contradictorias o conflictos entre sus miembros.

Por su parte, las *normas* son todas aquellas reglas sobre cómo deben conducirse los sujetos, conforme a los objetivos que se persiguen en una sociedad o institución (Armstrong & Taylor, 2020; Chiavenato, 2009). Las normas habitualmente se plasman en reglamentos y lineamientos (Chiavenato, 2009). García (2018) señaló que las normas pueden ser de distintos tipos, por ejemplo: *jurídicas* (reglas bilaterales, implican derechos y

obligaciones), *morales* (reglas unilaterales, indican lo que es bueno o correcto) y *técnicas* (reglas enfocadas al uso operativo y especificaciones de procesos, entre otros).

Finalmente, las definiciones y elementos revisados sobre *cultura* fueron insumos para desarrollar una propuesta conceptual sobre la cultura de la evaluación del aprendizaje, la cual se presenta en el siguiente apartado. Además, se retomaron algunos componentes que permitieron comprender el papel de la cultura evaluativa institucional en la cultura que adoptan los docentes en su quehacer educativo.

3.2 Cultura de la evaluación: definición, elementos y enfoques

En este subtema se exploran las diferentes definiciones acerca de la cultura de la evaluación (CE), en los términos generales del concepto. También se revisan los factores que dan forma a la CE de un centro escolar. Del mismo modo, se describe el concepto de cultura de la evaluación del aprendizaje (CEA), como un subsistema que abarca la cultura que corresponde a los docentes. Por último, se acota el cómo la CE que posee un sistema educativo puede repercutir en cada uno de los diferentes niveles educativos que lo componen hasta llegar al salón de clase.

De acuerdo con Murphy (2002), el término de CE abarca no solo el campo educativo, sino es válido para cualquier tipo de organización que se caracterice por el conocimiento grupal sobre: los objetivos que persiguen las evaluaciones, cuándo se realizan, cuál es el uso de los resultados y cómo se diseñan. Además, este autor mencionó que las distintas actitudes que los miembros de una organización tengan hacia la evaluación, apuntarán a la formación de diferentes tipos de culturas evaluativas.

En la Tabla 3.1 aparecen los principales autores y sus conceptualizaciones sobre la CE. Como se puede apreciar, una característica presente en la mayoría de las definiciones, es que todas las actividades y procesos evaluativos deben estar orientados hacia la mejora. Este elemento es importante, porque se aleja de las nociones que consideran a la evaluación como solo un proceso de medición y emisión de juicios de valor (Boud, 2019).

Tabla 3. 1

Conceptualizaciones sobre cultura de evaluación

Autor	Conceptualización
Barham et al. (2013)	Son aquellos valores, normas, creencias y conductas que reflejan una apreciación compartida hacia la práctica de la evaluación como un valor institucional.
Balseguí y Fuguet (2006)	Es la necesidad de toda institución de evaluarse de manera permanente, con orientación al cambio y a la continua transformación de las prácticas escolares hacia la mejora educativa. Se conforma por reglas, hábitos, rutinas, creencias, valores, estructuras, símbolos, métodos y técnicas que se comparten en una comunidad con relación a los procesos de evaluación.
Corti et al. (2011)	Es la capacidad institucional de autoevaluarse para mejorar sus procesos, más allá de la práctica de evaluar como un mecanismo de control.
Valenzuela et al. (2011)	Es una construcción social compartida por los miembros de una institución, donde se aprecia a la evaluación como un medio y no un fin. Además, implica el trabajo colaborativo de los actores educativos en todos procesos sistemáticos que estén encaminados a mejorar la calidad académica estudiantil.
Weiner (2009)	Son las actitudes y conductas predominantes que caracterizan el funcionamiento del apoyo institucional hacia la evaluación de los resultados educativos de los estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

Valenzuela et al. (2011) señalaron que la cultura de la evaluación es una construcción resultante de factores agrupados en tres marcos:

- *social*: la visión de la evaluación, el marco legal, las iniciativas nacionales e internacionales de evaluación estandarizada, la percepción de las familias y sociedad hacia la evaluación, así como de los grupos sindicales;
- *institucional*: la misión y visión, las evaluaciones internas y externas en las que participa, los procesos de acreditación y certificación, la toma de decisiones; y
- *individual*: la visión de cada actor educativo, las diversas prácticas evaluativas que se llevan a cabo para evaluar tanto los aprendizajes, como al personal docente y a los programas educativos, así como la propia formación y experiencia en evaluación de los diferentes actores.

De acuerdo con González (2005), un aspecto que influye en el tipo de cultura de la evaluación adoptada por una institución es la concepción que se tenga sobre los propósitos de la evaluación misma. Por ejemplo, si el personal docente y directivo la percibe más como una actividad sometida a exigencias externas, que, a una necesidad propia para mejorar el proceso de enseñanza, esta creencia repercutirá en el tipo de prácticas y actitudes que tengan hacia la evaluación.

Chiavenato (2009) expuso que una forma de conocer la cultura de una institución es a través de sus efectos; es decir, en los valores dominantes, creencias y pautas de comportamiento. De forma particular, la cultura de la evaluación se observa analizando el tipo de prácticas de evaluación formales que se llevan a cabo, pues, aunque no se cuente con una política explícita de evaluación, en ella subyace una cultura sobre qué, cómo, por qué y para qué se evalúa, así como los usos de los resultados (Murphy, 2002; Valenzuela et al., 2011). Dos ejemplos de estas prácticas formales pueden ser la participación de las

escuelas en: evaluaciones externas, evaluación de los programas educativos (acreditaciones y certificaciones); y evaluaciones internas, como las del personal docente o certificación de conocimientos del estudiantado (Bolseguí & Fuguet, 2006; Lambert & Holgado, 2001).

Corti et al. (2011), observaron que la cultura evaluativa a nivel institucional se encamina en prácticas más orientadas hacia el control de estándares y a la rendición de cuentas. Lo anterior responde, en gran medida, al desarrollo histórico de las instituciones educativas; por ejemplo, en el caso de la educación superior, se requiere ofertar programas y carreras que estén certificadas y acreditadas. Esto, demanda que las instituciones deban monitorear permanentemente la medida en que se va cumpliendo con los indicadores que solicitan las instancias correspondientes (López & Zayas, 2016).

Aunque una institución cuente con un modelo institucional con determinada CE, esto no es suficiente para que los actores educativos la desarrollen (Reyes, 2006). El nivel de apropiación de las reglas, normas y valores institucionales será proporcional al grado de socialización de estos elementos, que cada institución exija a sus integrantes (Chiavenato, 2009). Reyes (2006) afirmó que, si una institución no cuenta con una cultura evaluativa explícita, tendrá como resultado prácticas educativas dispersas, o más enfocadas en la acción de evaluar que de reflexionar el para qué se está evaluando y de cuáles serán los usos dados a los resultados.

Finalmente, no es suficiente que en una institución educativa explicita formalmente la relevancia de los procesos de evaluación, pues las prácticas y actitudes de los actores educativos podrían ser incongruentes con el discurso institucional (Valenzuela et al., 2011). Esto, porque dentro de las instituciones educativas existe no solo una estructura formal visible, sino también una cultura pedagógica invisible, en la que puede

coexistir una incongruencia entre la cultura retórica con la real (Price et al., 2011).

Al respecto, según Martínez (2010), dentro de la CE de una institución, subyace la que corresponde a la cultura de cada docente; esto es, las creencias y prácticas propias de su ejercicio en el aula. De acuerdo con este autor, en el espacio áulico reside un subsistema de la cultura de la evaluación educativa, denominada *cultura de la evaluación del aprendizaje* (CEA). La cual comprende las “concepciones, valores, actitudes, interacciones, tradiciones, prácticas, comportamientos, símbolos y significados” (Martínez, 2010, p. 11) propios del docente, sobre la forma de usar a la evaluación en el aula; y la cual puede estar, o no, alineada con la cultura que se promueve a nivel institucional.

La cultura hacia la evaluación de los aprendizajes, tendrá lugar en dos niveles: el institucional y el áulico. A nivel institucional, es la que se refleja en diversos artefactos como los reglamentos, los estatutos escolares u otros medios oficiales, cuyo objetivo sea regular la práctica evaluativa de los aprendizajes (Martínez, 2010; Izci & Caliskan, 2017). A nivel aula, será un entramado entre lo que se promueve a nivel institucional junto con los valores, creencias, significados y prácticas que comparten docentes y estudiantes hacia la evaluación del aprendizaje (Reategui, 2015).

Considerando las definiciones revisadas sobre cultura, cultura de la evaluación y cultura de la evaluación del aprendizaje, se propuso la siguiente definición sobre *cultura de la evaluación del aprendizaje*: es el sistema de creencias respecto a los propósitos de uso (formativo y sumativo) de la evaluación del aprendizaje en el aula. También incluye las actitudes hacia la evaluación del aprendizaje, es decir, las acciones e intenciones de la evaluación (constructivistas y tradicionales), las preconcepciones sobre la evaluación, así

como los sentimientos (positivos y negativos) hacia la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje. Finalmente, se compone de los valores éticos sobre los aspectos técnicos y sociales que acompañan los procesos de evaluación del aprendizaje en el aula.

A partir de esta definición amplia se llevó a cabo la operacionalización de los constructos que se presentan en este documento y por ende, al diseño de los instrumentos de medición que se desarrollaron para dar cumplimiento a los objetivos de investigación.

3.3 Culturas de la evaluación: tradicional vs alternativa

En el ámbito educativo, diversos autores consideran dos enfoques o paradigmas en torno a la evaluación de los aprendizajes, uno orientado a la evaluación *tradicional* y otro a la *alternativa* (Ahmad et al. 2020; Berlanga & Juárez-Hernández, 2020; Birenbaum, 2016; Ghanavati, 2016). En la *tradicional*, la evaluación es empleada para aportar información para la toma de decisiones relativas a: la acreditación, la promoción, la aprobación, la selección o el otorgamiento de incentivos (Cizek et al, 2019). Algunos autores también la denominan tradicional cuando se reduce a la evaluación como sinónimo de calificación (Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Fernández-Pérez, 1986; López, 2005; Santos, 1999). Algunas de las características en la cultura tradicional es que la evaluación de los aprendizajes:

- es una herramienta de uso exclusivamente sumativo y están referidas a una norma (Bailey, 1998);
- se orienta a la rendición de cuentas y certificación de los aprendizajes (Ravela, 2006; Shepard, 2008)

- se hace a través de pruebas que promueven la memorización y repetición de contenidos (Black & William, 1998; Simonson et al., 2000);
- no se proporciona retroalimentación (Bailey, 1999);
- se emplea como un mecanismo de poder y control hacia los sujetos (Perreneud, 2008; Coll & Onrubia, 2002);
- el estudiante tiene un papel pasivo, pues el docente es quien toma todas las decisiones (Chadwick, 1987); y
- genera sentimientos de ansiedad e incertidumbre en los estudiantes al desconocer qué se espera de ellos y cuáles son los criterios que se evaluarán (Bausela, 2005; Birenbaum, 2007).

En contraparte, la *alternativa*, es una evaluación centrada en el aprendizaje, pues se fundamenta en las aportaciones de las teorías socioculturales y constructivistas (Tayyebi, 2022; Van Bergen & Parsell, 2018). En este enfoque la función docente radica en conducir experiencias de evaluación que guíen al alumnado a alcanzar por sí mismos el conocimiento, para lograr que estos aprendizajes sean significativos y a largo plazo (Coll et al. 1999; Bellocchio, 2010; Jonassen, 1991). Además, enfatiza el proceso activo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje; es decir, la evaluación tiene como propósito conducir al aprendizaje, más allá de cuantificarlo (Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Shepard, 2008; Stobart, 2010).

Este tipo de evaluación comparte comunalidades con las características del uso formativo de la evaluación en el aula de Scriven (1967) y de Bloom et al. (1971), pues se enfoca hacia

la devolución de información para orientar, tanto al docente como al estudiante, hacia la mejora educativa (Ahmad et al., 2020; Ravela et al., 2017). Algunas características de este tipo de evaluación son:

- es transparente, ya que se asegura que los estudiantes conozcan previamente los criterios que se emplearán para evaluar (Álvarez, 2014);
- es democrática y participativa, ya que es concebida como una actividad horizontal, compartida entre docente-alumnos (Guba & Lincoln, 1989; Moreno, 2016);
- promueve procesos de autoevaluación y coevaluación de estudiantes (Sadler, 1989; Barrientos et al., 2020);
- se busca el aprendizaje significativo a través de las experiencias de evaluación (Díaz-Barriga & Hernández, 2010);
- provee retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades (Wiggins, 1998);
- hace uso diversificado de estrategias de evaluación (Moreno, 2016); y
- permite que el alumnado participe en la toma de decisiones sobre la evaluación (Alfaro, 2000), entre otros.

Capítulo IV. Cultura de la evaluación en las instituciones de educación superior

En este capítulo, se abordan los fenómenos económico-sociales que influyen en la determinación de un tipo de cultura hacia la evaluación dentro de las instituciones de educación superior (IES); esto con el propósito de detallar el marco contextual al que responde la necesidad de una cultura de la evaluación (CE). Además, se describen las características de la CE relacionada con la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario, así como sus desafíos, de acuerdo con lo que reportado en la literatura especializada sobre el tema.

4.1 Globalización y universidad: repercusiones en la cultura de la evaluación

En el ámbito educativo, la globalización económica ocurrida a finales de los 80's y principios de los 90's, presentó un desafío para las IES alrededor del mundo; ya que el incremento de competitividad entre los países, el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación, entre otros aspectos, supuso nuevas demandas de formación de competencias profesionales. Esta situación provocó cambios en la oferta de los programas educativos universitarios (CINDA, 2007; Ordorika, 2006; Ramos & De Moura, 1998). Estas transformaciones, devinieron en un nuevo enfoque educativo, ahora dirigido a la enseñanza y desarrollo de competencias en los estudiantes; por lo que las universidades requirieron rediseñar sus currículos, y los docentes adaptar su enseñanza al enfoque por competencias (Espinel & Zapata, 2008; García et al. 2008; Tobón, 2006).

En Latinoamérica, lo anterior orilló a las IES a generar nuevos mecanismos y procedimientos institucionales, para monitorear y asegurar la calidad de la oferta

educativa a través del desarrollo de una CE (Acosta, 2014, Corti et al. 2011; Mainero et al., 2014). Esto, dio inicio al surgimiento de diversos organismos encargados de evaluar y acreditar tanto programas como carreras universitarias (CINDA, 2007).

En México, en 1989, nació la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) con el objetivo de realizar evaluaciones diagnósticas de los diversos programas de estudio de las universidades públicas (CINDA, 2007). En 1991 surgieron otros, como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES); posteriormente, en el 2000, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), entre otros organismos nacionales encargados de promover la calidad de los programas de las IES (De la Garza, 2013; López & Zayas, 2016).

Finalmente, se puede observar que los procesos de acreditación y/o certificación de los programas de las IES impulsaron la necesidad de generar una CE institucional (Lambert & Holgado, 2001; López & Zayas, 2016); y que ésta, se convirtiera en un valor institucional que permitiera a las universidades conocer la medida en que se cumplen los estándares de calidad de su oferta educativa (Barham et al., 2013; Bolseguí & Fuguet, 2006; Corti et al., 2011).

Perozo et al. (2012) afirmaron que, la CE integra los valores de las IES, los cuáles se traducen en las creencias, principios y normas, que regulan la práctica educativa en el quehacer de la educación superior. Lo anterior, con el propósito de cumplir los objetivos educativos que están plasmados en la misión, visión, y el proyecto institucional universitario.

4.2 Cultura de la evaluación del aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior: características y desafíos

Superior: características y desafíos

En este apartado, se revisan las características de la cultura en torno a la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, así como los principales desafíos que se presentan en este nivel educativo. En cuanto a sus características, diversos autores afirman que en el ámbito universitario la evaluación se centra más en el enfoque tradicional, pues se prioriza el uso de exámenes con fines sumativos y una visualización de la evaluación como un sinónimo de calificación (Álvarez, 2014; Fuller, 2013. Fuller et al., 2016; Moreno, 2009; Price et al., 2011). Un ejemplo de ello es que en el calendario escolar de las universidades, se hable de fechas o periodos de “exámenes”, en lugar de “evaluaciones”⁸. Si bien, el enfoque sumativo es necesario, pues las evaluaciones también deben cumplir con la función técnico-administrativa de certificar las competencias esperadas de los estudiantes universitarios, algunos autores sostienen que debería existir un equilibrio con las evaluaciones formativas (Boud & Falchikov, 2007; Contreras, 2010; Martínez, 2010).

Entre los riesgos de poner mayor énfasis en las funciones sumativas se encuentra que puede provocar que al interior de las aulas se perpetúe el uso de la evaluación como un mecanismo de control y fiscalización (Moreno, 2009). En suma, se observa que, aunque el nuevo paradigma educativo promueve la consideración hacia la evaluación a los

⁸ Ver https://www.dgae.unam.mx/calendarios_escolares.html, https://www.anahuac.mx/queretaro/descargables/calendarios/Calendario_Enero-Julio2021.pdf o <http://fcays.ens.uabc.mx/calendario-escolar/>

procesos como parte central del aprendizaje, la evaluación en el aula continúa priorizando el enfoque por *resultados*.

Según Rodríguez y Salinas (2020), los desafíos de la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior son la falta de formación y alfabetización docente en la didáctica de la evaluación. Al respecto, autores como Amaro de Chacín (2008), Cordero et al. (2007), Cutti (2012), Espinosa (2014), Garvis (2013), Gómez et al. (2002); Vivas et al. (2005), así como Sanahuja y Sánchez-Tarazaga (2018), señalaron que la evaluación del aprendizaje es una de las áreas de mayor necesidad en la formación de los docentes universitarios.

De manera particular, se ha encontrado que los docentes tienen dificultades con: la evaluación de competencias (Amaro de Chacín, 2008) y el desarrollo de estrategias para devolver a los estudiantes información útil y pertinente derivada de los resultados de la evaluación de sus aprendizajes (Chávez et al., 2018). Para atender esta debilidad, algunas universidades ofertan cursos de iniciación o formación permanente para fortalecer la didáctica docente (Conte, 2013; Cortés & González, 2006; De la Cruz, 2000). Para Gibbs y Coffey (2004) una pobre o nula formación docente al respecto, puede conducir a que los docentes continúen adhiriéndose a métodos de evaluación tradicionales.

Desde luego, los desafíos de la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior no se limitan a los antes mencionados. En 2008, Álvarez realizó un estudio de las principales problemáticas asociadas que se reportaron en las investigaciones de la última década. El autor identificó que los desafíos se resumían en los siguientes puntos:

- Hay una incoherencia entre la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- No se retroalimenta a los estudiantes a partir de los resultados de las evaluaciones.
- Existe una necesidad de instrumentar la evaluación hacia el aspecto formativo por encima de la sumativa o acreditativa.
- Existe una dificultad para evaluar el aspecto actitudinal de las competencias de los estudiantes.
- Hay una falta de involucramiento de los estudiantes en la evaluación.
- No se informa al estudiantado sobre los criterios de las evaluaciones.

Finalmente, es claro que la evaluación es un elemento esencial en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, dado los beneficios de información que proporciona a docentes y estudiantes (Heritage, 2007; Capó et al., 2011; Tomasik et al., 2018). Sin embargo, para que la evaluación tenga la capacidad de incidir positivamente en la educación, es necesario que las IES prioricen las funciones formativas de la evaluación (Moreno, 2011).

Capítulo V. Variables asociadas a la cultura de evaluación de los aprendizajes

Dado que en la literatura no se encontraron investigaciones relacionadas a los factores asociados a la cultura de la evaluación de docentes, se buscaron estudios que reportaran la asociación de determinadas variables personales, académicas o institucionales, con el tipo (tradicional vs constructivista) de creencias, actitudes y prácticas de la evaluación del aprendizaje, de docentes. La búsqueda de información incluyó trabajos de cualquier nivel educativo; primero se presentan aquellos en educación básica y, después, en los de educación superior⁹. A lo largo del documento, para cada estudio, las variables asociadas se señalan en *itálicas*. Al final del capítulo, se presenta una tabla resumen con las variables asociadas, organizadas por tipo (personal, laboral, académico e institucional); así como una descripción, de la manera en que cada variable se asocia con las creencias, actitudes o prácticas tanto de la *evaluación tradicional*, como la *evaluación para el aprendizaje*.

5.1 Variables asociadas a las creencias, actitudes y prácticas de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación básica

Desde 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lleva a cabo el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), en el que México y otros países han participado periódicamente (2008, 2013 y 2018). Su objetivo es explorar la práctica educativa de docentes de educación básica y media superior, provenientes de distintas economías en el mundo. En estos estudios, se

⁹ En la búsqueda de información, no aparecieron resultados de estudios en el nivel educativo de la media superior.

encontró que las prácticas docentes (incluida la evaluación del aprendizaje) están asociadas a sus creencias sobre la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje, y con otras variables como la *autoeficacia* y el *sexo*. Los docentes con creencias y prácticas constructivistas, poseen una percepción de ser más autoeficaces; y es mayor la proporción de docentes mujeres que utilizan prácticas constructivistas con mayor frecuencia que los hombres (Backhoff & Pérez-Morán, 2015; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; OCDE, 2009).

En otro estudio comparativo entre países, Brown et al. (2018) exploraron las creencias hacia la evaluación de los aprendizajes, entre docentes de educación primaria y secundaria de distintas jurisdicciones (Nueva Zelanda, Queensland, Chipre, Ecuador, Hong Kong, Egipto, India y Catalonia). Encontraron que las concepciones hacia la evaluación cambiaban en función del *marco político nacional de evaluación (alto impacto versus de bajo impacto)*. Aquellas jurisdicciones donde la política de evaluación estaba más enfocada hacia las evaluaciones de bajo impacto, los docentes concebían a la evaluación como una herramienta formativa. Mientras que, en aquellas con una política orientada hacia las consecuencias de alto impacto, los docentes se encuentran bajo mayor presión por incrementar los resultados de las evaluaciones y percibían a la evaluación como un mecanismo para la rendición de cuentas.

Por su parte, Kitiashvili (2014) y Alt (2018) exploraron las actitudes y creencias docentes hacia la evaluación del aprendizaje, y la relación con sus *prácticas de evaluación*. En el primer estudio, Kitiashvili (2014) encontró una relación entre docentes con actitudes positivas hacia el uso de estrategias de evaluación que requieren mayor complejidad cognitiva de los estudiantes y su interés por implementarlas en clase. Sin embargo, en la

práctica, los métodos de evaluación del aprendizaje que se empleaban, no correspondían con sus actitudes y creencias constructivistas, pues priorizaban el uso de preguntas cerradas para evaluar las habilidades de menor complejidad (conocimiento y comprensión).

También, se exploró la percepción de barreras en la evaluación del aprendizaje en el aula; al respecto, los docentes señalaron como barreras: la falta de *entrenamiento profesional*, una limitada *formación pedagógica*, la atención a *grupos numerosos*, y *docentes poco calificados*.

Mientras tanto, en el estudio de Alt (2018), se indagaron las conexiones entre el tipo de creencias de los docentes de Ciencias en escuelas primarias, sobre la enseñanza-aprendizaje (tradicional vs constructivista), las actitudes hacia el uso de exámenes finales, y el uso de tareas evaluativas sumativas versus formativas. En sus resultados, se encontró que la mayoría de los docentes de Ciencias se inclinan por creencias tradicionales sobre la enseñanza-aprendizaje, que tienen actitudes positivas hacia el uso de exámenes finales, y llevan a cabo actividades evaluativas de este tipo. El autor explicó estos resultados en función de que, tradicionalmente, la educación en las Ciencias ha sido impulsada más la medición, tanto para la clasificación de estudiantes como la rendición de cuentas.

Por su parte, Fulmer (2015) propuso un modelo multinivel sobre los factores contextuales que tienen influencia en las prácticas de evaluación de los docentes. Organizó las variables en tres niveles: micro (docente), meso (escuela) y macro (sociedad). El nivel micro, comprende las características del docente, tales como la *literacidad y conocimientos de evaluación*, los *valores individuales* y sus *creencias* acerca de la evaluación. En el nivel meso, se encuentra lo que se relaciona con la escuela o la comunidad que la rodea; por ejemplo, variables como la *organización de grupos de trabajo*, *métodos de colaboración*,

auditores expertos, y apoyo para el desarrollo profesional. Y finalmente, el nivel macro se incluyen las variables nacionales y culturales que influyen en la práctica del aula, como las *políticas internacionales o nacionales* sobre la enseñanza y la evaluación, el *currículum nacional*, y los *valores culturales* sobre el papel de la evaluación en la sociedad.

Por último, en el caso particular de la *evaluación para el aprendizaje* (formativa, constructivista), Yan et al. (2021) llevaron a cabo una revisión sistemática de la literatura relacionada con los factores asociados a las prácticas docentes en la evaluación del aprendizaje enfocada a la función formativa. En los resultados, los factores se categorizaron en dos: personales y contextuales. Los factores personales asociados a la práctica docente, incluyeron las siguientes variables:

- *Educación y entrenamiento*: contar con entrenamiento profesional en evaluación formativa (Koloji-Keaikitse, 2016), experiencias previas llevando a cabo evaluaciones formativas (Hamodi et al., 2017).
- *Actitudes instrumentales*: percibir la efectividad y ventajas de la evaluación formativa incrementa su uso (Kim, 2019).
- *Creencias sobre la enseñanza*: creencias sobre la enseñanza centrada en el estudiante (Barnes et al., 2015).
- *Habilidades de enseñanza*: habilidad para aplicar técnicas de evaluación formativas (Kim, 2019).
- *Autoeficacia*: percepción de alta autoeficacia en implementar evaluaciones formativas (Karam & Sahin, 2019; Schutze et al. 2017).
- *Actitudes afectivas*: sentimientos positivos hacia la evaluación formativa (Tebeje & Abiyu, 2015).

- *Normas subjetivas*: influencia de las opiniones de personas importantes (líderes escolares, padres de familia, tomadores de decisiones) sobre el uso de la evaluación formativa (Ahmedi, 2019).

Mientras que en los contextuales, hizo referencia a variables tales como:

- *Clima escolar*: clima escolar positivo, caracterizado por acompañamiento y colaboración entre pares para implementar evaluaciones formativas, su promoción a nivel directivo (Birenbaum, 2009; De Luca et al., 2019).
- *Apoyo escolar interno*: incluye todos los recursos y políticas escolares que facilitan y priorizan la evaluación formativa, por encima de las sumativas (Ahmedi, 2019) y la oferta de entrenamiento profesional para implementación de evaluación formativa en el aula (Grob et al., 2017).
- *Condiciones de trabajo*: tiempo, presión del currículum (Ahmedi, 2019) y aulas numerosas inhiben la implementación (Tebeje & Abiyu, 2015).
- *Características de los estudiantes*: habilidades académicas, compromiso en las actividades del aula, motivación hacia el aprendizaje y actitudes hacia la evaluación formativa (Ahmedi, 2019; Grob et al., 2017).
- *Políticas educativas externas*: políticas gubernamentales con énfasis en la evaluación formativa, o en la rendición de cuentas (Kim, 2019; Koretz, 2010).
- *Cultura normativa*: las preferencias sociales hacia determinados métodos de evaluación (Ahmedi, 2019; Hamodi et al., 2017).

Como se observa en los resultados de Yan et al. (2021), algunos de estos factores también aparecen en los estudios de docentes de educación básica descritos anteriormente

(p. e. la variable *autoeficacia*). Por tanto, resultaron imprescindibles de incorporar en el estudio de este trabajo.

5.2 Variables asociadas a las creencias, actitudes y prácticas de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación superior

A diferencia del docente de educación básica, el perfil del profesorado universitario no necesariamente cuenta con una formación previa en pedagogía para desarrollar competencias específicas sobre la evaluación del aprendizaje en el aula (Zabalza, 2007). Por ello, es relevante conocer si existen similitudes o diferencias entre los factores que se asocian a las prácticas y creencias sobre la evaluación del aprendizaje en los docentes de educación superior, con los de básica.

Una variable reiterativa que se ha asociado a las prácticas y tipos de creencias sobre la evaluación en la educación superior, ha sido la *naturaleza de la disciplina*, como se verá en los siguientes estudios. Gil-Flores (2012), llevó a cabo un estudio en nueve universidades españolas, para recoger la opinión de los estudiantes respecto a sus experiencias con la evaluación del aprendizaje durante su trayecto universitario, y así conocer las características de la práctica docente. Consideró seis dimensiones: (a) Participación en la evaluación, (b) Transparencia de la evaluación, (c) Integración en el proceso de aprendizaje, (d) Retroalimentación y pro acción, (e) Carácter tradicional de la evaluación, y (f) Alcance de la evaluación. Se evaluó a estudiantes provenientes de diferentes áreas (Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Humanidad y Enseñanzas Técnicas). En cuanto a los resultados, el estudiantado opinó que las evaluaciones se llevaban a cabo mediante enfoques de

evaluación tradicional, donde se excluía su participación en ella y se centraban en evaluar contenidos teóricos en lugar de la aplicación de competencias. En cuanto a las diferencias de opinión, el *área de enseñanza*, fue un factor que produjo variabilidad en las estrategias de evaluación. En el área de Humanidades, se asoció en mayor medida, con la percepción de la evaluación como un proceso continuo, que confiere cierta participación del alumno en la definición de criterios, formas de evaluar el aprendizaje, y en la autoevaluación.

Respecto al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, los alumnos opinaron que las actividades de evaluación no consideran la retroalimentación.

En otra investigación española, Amaro de Chacín et al. (2008) encuestaron a docentes y estudiantes universitarios sobre la práctica pedagógica llevada a cabo en el aula. Particularmente, en el tema de evaluación del aprendizaje exploraron aspectos relacionados con el tipo de instrumentos y propósitos de la evaluación que docentes de diferentes carreras empleaban para evaluar los aprendizajes. Estos autores encontraron que, independientemente de si las asignaturas eran prácticas o teóricas, la práctica pedagógica se caracterizó por estar centrada en el docente. En cuanto al uso estrategias de evaluación, hallaron poca o nula aplicación de técnicas e instrumentos con fines formativos o diagnósticos, sino más bien, un uso recurrente de pruebas objetivas para evaluar los aprendizajes (p. e. en el área de Administración y Contaduría los exámenes eran el único mecanismo de evaluación que se aplicaba). La totalidad de los docentes expresaron que una dificultad al momento de evaluar era la extensión de los contenidos curriculares de la materia. En cuanto a la opinión de los estudiantes, manifestaron que los docentes elaboraban exámenes largos y complejos; esto, asociado particularmente con las áreas que ellos mismos mencionaron que eran complicadas (Ingeniería y Geografía).

La relación entre el uso de determinados métodos de evaluación y el tipo de área disciplinar de enseñanza, también ha sido estudiada en otros trabajos como el de Halinen et al. (2013). Estas autoras exploraron las creencias sobre la evaluación del aprendizaje y el uso de estrategias de evaluación, de docentes de cuatro diferentes facultades relacionadas con las Ciencias (Agricultura y silvicultura, Ciencias biológicas y ambientales, Farmacéutica y Medicina Veterinaria). De acuerdo con los resultados, los docentes de estas disciplinas, preferían evaluar el aprendizaje a través de exámenes escritos, donde emplean las mismas –o similares– preguntas, año con año. Lo anterior, se justificaba en las creencias docentes acerca de que: este tipo de evaluación tradicional enfatiza un trato igual para todo el alumnado, los estudiantes están familiarizados con ellas, no requieren instrucciones adicionales, y que es más fácil calificar como correcto el dominio de los contenidos específicos que se han enseñado (características de la evaluación centrada en el contenido, y no en el estudiante). Sin embargo, los docentes también reconocían la importancia de los métodos de evaluación formativos que permiten monitorear el aprendizaje del alumnado y el proceso de enseñanza.

En 2018, Panadero et al., llevaron a cabo el análisis de contenido de una muestra aleatoria de 1,693 planes de estudio, de universidades públicas españolas. Encontraron que en general: los exámenes finales siguen siendo la fuente principal de mayor peso para la asignación de calificación final, prevalecen las prácticas de evaluación convencional (exámenes de opción múltiple o respuesta corta), los métodos de autoevaluación y coevaluación formal (paradigma constructivista) son raramente empleados en clase, las formas de evaluación casi no cambian entre los primeros semestres y los últimos. Sin embargo, los autores describen la presencia de diferencias significativas entre los tipos y cantidad de evaluaciones del aprendizaje, por *facultades académicas*:

- las facultades de Economía empleaban mayor cantidad de exámenes escritos finales, en comparación con las de Ingeniería y Arquitectura;
- en las facultades de Medicina y Ciencias de salud hay un uso masivo de exámenes de tipo opción múltiple, mientras que en Ingeniería y Arquitectura se usan muy poco; y
- en las facultades de Educación es donde se emplea mayor cantidad de instrumentos de evaluación del aprendizaje.

El trabajo de Panadero et al (2018) resulta relevante, porque confirma la influencia que tiene el diseño de los *planes de estudio* de cada facultad, en la práctica del docente universitario, independientemente de sus propias creencias y actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula.

En otro trabajo, Ferreyra (2012) estudió las creencias y concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de una universidad peruana. Encontró que las *posturas y prácticas sobre la evaluación del aprendizaje* están mediadas por sus *creencias y concepciones* más que por sus *conocimientos pedagógicos* sobre la evaluación. La planeación de la evaluación de los aprendizajes no se fundamentaba en los objetivos de aprendizaje de la asignatura, sino en el contenido. Esto, debido a la falta de claridad conceptual del docente, acerca del tipo de conocimientos y habilidades involucrados en los cursos que imparten. Por tanto, les dificultaba el diseño de evaluaciones apropiadas para evaluar los objetivos de aprendizaje estipulados en el programa, y se centraban en evaluar solo los contenidos. Además, se encontró que si bien estas creencias y concepciones hacia la evaluación, se vertían dos tendencias (las tradicionales y las auténticas) la mayoría de los docentes no conciben a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, por ende, se limitan a evaluar para proporcionar un resultado, sin brindar una retroalimentación. En el

caso de quienes llevan a cabo prácticas de evaluación en ambas tendencias, son aquellos docentes que afirmaban contar con una formación pedagógica en evaluación.

En México, Moreno-Olivos (2007) exploró, mediante un estudio de casos de docentes de licenciatura en Derecho de una universidad, las prácticas de evaluación del aprendizaje en función de sus creencias y valores sobre la evaluación educativa. De acuerdo con los resultados, el valor de la evaluación responde más a *intereses administrativos* que a *formativos*; pues los propios docentes afirmaron que la aplicación de exámenes es el mecanismo de evaluación más empleado porque es lo que establece el reglamento universitario. Aunque esto, según los docentes, puede cambiar dependiendo de la *naturaleza de la materia* (teórica o práctica). También, algunos docentes afirmaban que empleaban a la evaluación para amedrentar al estudiantado (*mecanismo de control*), es decir, ser muy exigentes al momento de la evaluación con el fin de motivarlos a lograr una calificación aprobatoria. En suma, los hallazgos sobre la relación entre las prácticas con las creencias y valores de la evaluación, apuntaron a características de una cultura evaluativa más orientada hacia los usos sumativos (tradicional), que a los *formativos*.

En otro estudio mexicano, Henríquez et al. (2020) exploraron las percepciones de docentes universitarios mexicanos y españoles, en el área de Educación, en torno al uso de las estrategias de evaluación del aprendizaje. Encontraron que las estrategias docentes se asociaban a las *funciones asignadas a la evaluación*: sumativas (toma de decisiones a partir de los resultados de los exámenes finales y calificación final); *formativas* (retroalimentación al aprendizaje del estudiantado); y un equilibrio entre ambas. También encontraron que las estrategias estaban determinadas por factores pedagógicos y extra-pedagógicos. Los primeros, se relacionaron con la *etapa formativa del estudiantado*. Por ejemplo, a los estudiantes de los primeros semestres se les evaluaba a través de pruebas de

opción múltiple; mientras que a los de semestres terminales, mediante ensayos y trabajos de investigación. Henríquez et al. (2020) propusieron que estas diferencias se podían explicar bajo la razón de que los estudiantes próximos a graduarse, poseen un mayor desarrollo cognitivo y mejor dominio teórico-práctico de los contenidos disciplinares, lo que permite evaluarlos con estrategias más complejas, como la elaboración de productos de desarrollo de ideas. En cuanto a los factores extra-pedagógicos, los docentes aseguraron que la *cantidad de estudiantes en el aula* determinaba las estrategias de evaluación del aprendizaje a emplear. Es decir, un mayor número de estudiantes derivaba en el uso de exámenes de opción múltiple, mientras que una menor cantidad permitía recurrir a evaluaciones tipo ensayo.

En resumen, se aprecia que generalmente en los estudios sobre las creencias, actitudes y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el aula, se despliegan en dos paradigmas: las orientadas hacia la *evaluación tradicional*, y a la *evaluación para el aprendizaje* (constructivista-formativa). En la Tabla 5.1 se sintetizan las variables asociadas a las creencias, actitudes y prácticas docentes para ambos paradigmas de la evaluación del aprendizaje, por tipo (personal, laboral, académica e institucional).

Tabla 5. 1

Variables asociadas a la cultura de la evaluación por tipo: tradicional y para el aprendizaje

Tipo	Variables	Evaluación tradicional	Evaluación para el aprendizaje
Personales	Edad (Alotaibi, 2018,)	Hombres	Mujeres
	Sexo (Alotaibi, 2018; OCDE, 2009)	Docentes mayores	Docentes más jóvenes
	Sentimientos de autoeficacia (OCDE, 2009; Karaman & Sahin, 2019)	Menor sentimiento de autoeficacia	Mayor sentimiento de autoeficacia
	Actitudes instrumentales (Kim, 2019)	Actitudes negativas, promueve un uso superficial de la evaluación formativa	Actitudes positivas hacia los beneficios de la evaluación formativa, incrementa su práctica.
Laborales	Antigüedad/experiencia docente (Biggs & Tang, 2007)		Docentes con exposición temprana a la docencia
	Formación pedagógica previa (Ferreyra, 2012; Hamodi et al, 2017; Kitiashvili, 2014; Koloï-Keaikitse, 2016)		Entrenamiento y formación en evaluación formativa
Académicas	Área de la disciplina (Postareff et al., 2008: 2012; Alinen et al. 2013).	Ciencias duras	Ciencias blandas
	Naturaleza del contenido a evaluar (Alotaibi, 2018; Amaro de Chacín et al., 2005; Moreno-Olivos, 2007).	Asignaturas de contenido teórico	Asignaturas de contenido práctico
	Etapa formativa del estudiantado (Henríquez et al., 2020).	Estudiantes de semestres iniciales la evaluación es más centrada en el docente	Estudiantes de semestres terminales
	Características del alumnado (Ahmedi, 2019; Grob et al., 2017)		Estudiantes con habilidades de nivel académico alto, motivados y con actitudes positivas a las tareas de evaluación formativas
Institucionales	Tamaño del grupo de estudiantes (Amaro de Chacín et al., 2005, Kitiashvili, 2014; Tebeje & Abiyu, 2015).	Grupos grandes (dificultad para dar retroalimentación individual).	Grupos pequeños (mayor atención personalizada, evaluación más interactiva).
	Marco político contextual (Brown et al., 2018, Koretz, 2010).	Política de evaluación de alto impacto (concepción de la evaluación como mecanismo rendición de cuentas).	Política de evaluación de bajo impacto (concepción de la evaluación como herramienta formativa)
	Clima institucional (Birenbaum, 2009; De Luca, 2019).		Clima escolar positivo.
	Apoyo institucional (Ahmedi, 2019; Grob et al. 2017)		Políticas escolares que priorizan las evaluaciones formativas. Oferta de formación para implementación de evaluación formativa en el aula.

Nota: Elaboración propia.

Cabe señalar que el resultado de la revisión presentada, permitió identificar las variables más importantes, mismas que fueron incluidas en el diseño y desarrollo del cuestionario que explora el contexto del personal docente, y que formó parte del instrumento sobre cultura de la evaluación del aprendizaje, que recaba las creencias, actitudes y valores hacia la evaluación, de los docentes en la Universidad Autónoma de Baja California.

Capítulo VI. Marco contextual de la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Autónoma de Baja California

Como se ha dicho anteriormente, la cultura de la evaluación institucional se puede ver reflejada en diversos documentos oficiales que busquen regular la práctica educativa dentro de la comunidad escolar (Martínez, 2010). Con el fin de identificar la cultura de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con relación a la normatividad sobre la evaluación de los aprendizajes, se revisaron dos documentos institucionales: el modelo educativo universitario y el estatuto escolar. A continuación, se describen las características de la cultura de la evaluación que presenta dicha institución de acuerdo con lo plasmado en ambos documentos.

6.1 Modelo educativo universitario

El modelo educativo es un documento donde se concreta el paradigma educativo en el que se posiciona una institución, los valores, la misión, los objetivos, entre otros elementos que se persiguen y comparten entre los actores de la comunidad escolar (Tünnermann, 2008). De acuerdo con Moreno-Olivos (2017), un modelo educativo sirve para guiar y orientar, tanto a docentes como a estudiantes, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este apartado, se describen algunos puntos en torno a la evaluación de los aprendizajes del estudiantado, de acuerdo con el modelo educativo de la UABC (UABC, 2018a). En específico, se revisó la visión, los principios orientadores y el sustento pedagógico, así como otros componentes respecto al enfoque de aprendizaje, el rol del docente y a la evaluación.

En cuanto a la *visión* universitaria, el modelo de la UABC espera que el personal docente cuente, no solo con las habilidades que requiere la disciplina en la que imparte, sino también en las que competen a la dimensión pedagógica (UABC, 2018a). Para ello, la universidad proporciona una oferta de cursos de formación permanente, que tienen la función de apoyar en la nivelación de aspectos pedagógicos y de didáctica docente. Estos son elegidos por el personal, de forma voluntaria y contienen una amplia oferta de temáticas, entre ellas cursos relacionados con la evaluación del aprendizaje, como por ejemplo: “Planeación para la evaluación del aprendizaje” y “Evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias” (Ornelas, 2013; UABC, 2019).

Respecto a los *principios orientadores*, la evaluación es considerada como un proceso permanente que debe proporcionar retroalimentación sobre los resultados que logran los actores educativos, con el fin de reorientar el trabajo institucional. A nivel docente, estos deben buscar la formación continua para mejorar sus competencias académicas, y el estudiantado, representa el foco en el que se debe centrar el quehacer de toda la institución. En cuanto al currículo, se fundamenta en el humanismo y constructivismo, así como en el desarrollo de competencias (UABC, 2018a).

Otros componentes del modelo, incluye un *enfoque educativo* orientado al desarrollo de competencias y al aprendizaje centrado en el alumno. Lo anterior, supone una didáctica dirigida a planear y diseñar situaciones de aprendizaje basadas en la resolución de problemas y en el desarrollo de diversas competencias¹⁰. Por ejemplo, en promover la enseñanza a través de casos de estudio, trabajo por proyectos, elaboración de ensayos, llevar a cabo seminarios entre estudiantes y talleres, entre otros. También se enfatiza el rol

¹⁰ Para conocer en detalle las competencias a desarrollar, ver páginas 64 y 65, de UABC, 2018a.

del profesorado, de quiénes se espera desarrollen las competencias necesarias para basar su quehacer docente en el constructivismo; esto es, en asumir un papel de: (a) facilitador (impulsar la autoconfianza de los estudiantes en su capacidad para aprender y resolver problemas), (b) modelo (ser ejemplo de habilidades de cooperación e interacción positivas), (c) monitor (detectar y apoyar en situaciones de problema y reforzar en las condiciones positivas), y (d) evaluador (proporcionar continuamente retroalimentación a los estudiantes).

En el modelo (2018a) también se menciona que otro elemento de este enfoque por competencias, es el sistema de evaluación. Sus características son que la evaluación deberá:

- considerar estrategias de coevaluación y autoevaluación entre docentes y alumnos;
- señalar los criterios de evaluación y su consenso con el grupo;
- incluir la elaboración de estrategias de evaluación que permitan la retroalimentación de fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes respecto a los objetivos de aprendizaje planeados;
- permitir el empleo de diversas fuentes para obtener evidencias de que los estudiantes cumplieron los criterios de evaluación previamente fijados; y
- evaluar (cualitativa o cuantitativamente) los procesos o resultados; además de los grados o niveles en que se cumplen los dominios o competencias deseadas.

6.2 Estatuto Escolar

Los estatutos son normas institucionales que tienen por objetivo regular el funcionamiento y la organización de todas las actividades, así como establecer las pautas conductuales de los miembros que pertenecen a ella (RAE, 2020). El Estatuto Escolar de la UABC consta de siete títulos, donde el tercero dicta las normas de la evaluación del aprendizaje, y a su vez incluye seis capítulos: (1) Del objeto de la evaluación y la escala de calificaciones; (2) De los tipos de exámenes; (3) De las evaluaciones institucionales; (4) De los procedimientos y formalidades de la evaluación; (5) De la revisión de exámenes; y (6) De las asistencias a clase (UABC, 2018b). Para este estudio, se revisaron los primeros dos capítulos, pues son los que refieren pautas específicas sobre la evaluación de los aprendizajes. Ambos capítulos se exponen a continuación, junto con la descripción de los artículos que aluden a la normativa institucional acerca de la evaluación en el aula.

El Capítulo 1, enuncia el propósito de la evaluación de los procesos de aprendizaje, el cual será que, tanto autoridades, docentes y alumnado, conozcan la medida en que este último alcanza el aprovechamiento académico (Art. 63). Además, el personal docente deberá presentar al inicio del curso, las unidades de aprendizaje y los mecanismos de evaluación que se emplearán (Art. 66). También, se deberán definir los criterios que se evaluarán, el valor porcentual de cada uno de ellos para la calificación final y el momento en que se desarrollarán. Conjuntamente, de acuerdo con la naturaleza y objetivo de cada unidad de aprendizaje, se deberán emplear distintas estrategias de evaluación (Art. 67). Asimismo, la evaluación del grado en que se cumplen los aprendizajes del alumnado será una actividad permanente, a través de la apreciación del docente de acuerdo con la participación de los estudiantes durante el curso, su desempeño en la realización de

ejercicios, de prácticas, trabajos y exámenes parciales. Éstos últimos deberán ser al menos dos en cada periodo escolar (Art. 68).

Por su parte, el Capítulo 2 contempla los tipos de exámenes para evaluar el grado de dominio de cada unidad de aprendizaje: ordinarios, extraordinarios, especiales y de competencias. Los exámenes ordinarios, son considerados un derecho del estudiante para dar cuenta de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos durante un curso. Sin embargo, si el personal docente considera que un estudiante demostró un dominio suficiente, puede exentarse de presentar el examen. Los demás tipos de exámenes también son vistos como un derecho para el alumnado, pero varían en función de la cantidad de asistencias de cada estudiante durante el curso.

A lo largo del discurso del Estatuto en estos dos capítulos, se emplea reiterativamente la palabra “exámenes” como el medio para evaluar el grado de cumplimiento de las unidades de aprendizaje. Es decir, desde este documento, la evaluación es vista bajo un propósito de certificación de los aprendizajes (uso sumativo). Contrario al discurso del *Modelo Educativo de la UABC*¹¹, donde se promueve que la evaluación debe ser formativa para tener un impacto en el aprendizaje (Ozan & Kincal, 2018; Sadler, 1989). De igual modo, aunque se mencionan en el modelo, en el Estatuto no se hace explícito que los criterios de evaluación deban ser consensuados por el grupo (se enuncia que el docente está obligado solo a enunciar estos criterios). Tampoco se contempla algún artículo o inciso donde se exija que el docente debe aportar al alumnado una retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades identificadas a partir de las evaluaciones. Lo cual, diversos estudios

¹¹ Pese a que el modelo se publicó primero, en julio de 2018, y después el estatuto en diciembre del mismo año.

en educación superior, han destacado el potencial que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para docentes como estudiantes (Dawson, 2018; Evans, 2013, Hattie & Timperley, 2007).

Dada la revisión de ambos documentos, se puede resumir que el discurso institucional promueve la evaluación de forma distinta, pues no convergen en la misma dirección: en el Estatuto, la evaluación de los aprendizajes tiene un enfoque más dirigido hacia la rendición de cuentas (características del paradigma tradicional); y en el modelo educativo, se enfatizan los aspectos formativos de la evaluación, al que aspira el enfoque constructivista y el centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Cabe señalar, que se entiende que la naturaleza de ambos documentos es distinta. El modelo educativo describe lo deseable en la institución, mientras que el estatuto establece lo que es una obligatoriedad, en términos administrativos.

Capítulo VII. Método

En este apartado se describen las características del diseño de este estudio para el alcance de los objetivos de investigación. El procedimiento de trabajo se dividió en cuatro fases. En la Tabla 7.1, se muestra la relación entre cada una de las fases con las preguntas de investigación que se buscaron responder, sus objetivos específicos asociados y las actividades que se llevaron a cabo.

Tabla 7. 1

Relación de fases del estudio de acuerdo con preguntas, objetivos específicos y actividades

Fase	Preguntas	Objetivos específicos	Actividades
1	¿Qué incluye la CEA del personal docente de la UABC?	Diseñar y aportar evidencias de validez de un instrumento de medición que permita la exploración de las características de la cultura de la evaluación del aprendizaje de docentes universitarios, así como las variables docentes que se asocian.	<ul style="list-style-type: none"> ● Definir los elementos teóricos que contemplará la definición operacional de la CEA de los docentes universitarios. ● Identificar las características de los tipos de CEA que existen. ● Diseñar, desarrollar y aportar evidencias de validez de un instrumento para explorar la CEA de docentes. ● Diseñar y desarrollar un cuestionario de contexto con las variables docentes a asociar.
2	¿Cuáles son las características de la CEA del personal docente de la UABC?	Identificar las características de las creencias, actitudes y valores del personal docente de la UABC, hacia la evaluación del aprendizaje en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir un índice que integre las variables que caractericen a los docentes que poseen una cultura evaluativa de tipo <i>tradicional</i>, y otro índice que integre las de una <i>cultura para el aprendizaje</i>. ● Identificar el perfil de las características de los docentes que pertenecen a la <i>cultura tradicional</i> y a la <i>cultura para el aprendizaje</i>. ● Identificar la medida en que la CEA del personal docente, se alinea con las características del enfoque de evaluación que promueve el modelo educativo de la UABC.
3	¿Qué variables se asocian a los tipos de CEA que posee el personal docente de la UABC?	Identificar las variables que se asocian a los tipos de cultura evaluativa del aprendizaje, que posee el personal docente de la UABC.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las características de la formación del personal docente en materia de evaluación. ● Identificar el nivel de conocimiento del personal docente sobre la normatividad y el modelo educativo, en materia de evaluación de los aprendizajes.
4	¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del personal docente de la UABC, en materia de evaluación de los aprendizajes?	Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del personal docente de la UABC, en materia de evaluación del aprendizaje.	

Nota: CEA= Cultura de la evaluación del aprendizaje.

7.1 Tipo de estudio

En función de los objetivos específicos planteados, se trata de una investigación cuantitativa, de corte transversal y no experimental (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Es de tipo descriptivo, porque se busca conocer las características de la cultura evaluativa del aprendizaje en docentes universitarios; y de tipo explicativo, porque indaga sobre las variables docentes que se asocian al tipo de cultura evaluativa del personal docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

7.2 Método de recolección de datos y aplicación del estudio

El método de recolección de datos empleado fue el de investigación por encuesta de autoselección, y autoadministrada de tipo *online*. Si bien, la aplicación de encuestas por Internet contiene un riesgo de cobertura insuficiente o de sesgo por auto-selección de participantes (ver Kerlinger & Lee, 2002, p. 506) es posible estudiar si las características de la muestra obtenida se parecen a las de la población, es decir, es similar a un muestreo intencional de tipo aleatorio. Para lo anterior, se llevó a cabo un estudio para obtener evidencias de la equi-comparabilidad entre la muestra obtenida con relación a la población. Primero, se estimó el margen de error del tamaño de muestra (con métodos a posteriori), con una tolerancia de error del 5%; y segundo, se examinó la distribución porcentual de las variables de *edad*, *sexo* y *años de antigüedad*, en los parámetros oficiales de la población y la muestra. En el Apéndice A, se presenta el detalle de los análisis que se llevaron a cabo. En los resultados se indica que la muestra obtenida tuvo un margen de error de 0.04, con un nivel de confianza del 95%. Por tanto, los resultados de este trabajo de tesis, pueden extrapolarse a la población docente de la UABC, con un 4% de margen de error.

Para la distribución del instrumento, se empleó el método de Listado o Base de datos que, de acuerdo con Arroyo y Finkel (2019), implica dirigir el instrumento a una población en la que es posible que no todos responderán, pero se espera que la muestra de voluntarios participantes se comporte lo más parecido a una muestra seleccionada al azar. En cuanto al procedimiento de aplicación del cuestionario, se pidió apoyo al Coordinador General de Formación Profesional de la UABC para solicitar a los directores de facultad y a los coordinadores de carrera el reenviar, vía correo institucional, la liga de acceso del cuestionario a su respectiva planta docente. El cuestionario se distribuyó la última semana de enero de 2022 y estuvo disponible durante 15 días.

7.3 Participantes

Este trabajo estuvo conformado por dos tipos de participantes, de acuerdo con las fases del estudio. La Fase 1 contempló dos tipos de análisis en la elaboración del cuestionario: un análisis de validez de contenido de los ítems, y un análisis de confiabilidad. Para el análisis de validez de contenido se convocó a cuatro especialistas en temas de evaluación, formación docente y docencia universitaria, para fungir como personal de jueceo. Este cuerpo de especialistas procedía de tres universidades mexicanas: una docente de la Universidad Autónoma de Yucatán, otra de la Universidad Autónoma de Baja California Sur, y dos de la UABC. Mientras que, para el análisis de confiabilidad, el cuestionario se aplicó en línea, de manera piloto, a 25 docentes de la UABC, que participaron de manera voluntaria y anónima.

Respecto a la Fase 2, que contempló la aplicación operativa del cuestionario, la muestra de participantes estuvo integrada por 545 docentes de nivel licenciatura de la

UABC, pertenecientes al ciclo escolar 2022-1. El rango de edad osciló de los 24 a 76 años, con una media de 44.5 años. En la Tabla 7.2, se muestra la distribución de la muestra según sus características de edad, tipo de contratación laboral y el área de conocimiento disciplinar de la UABC. Como se observa, en cuanto a la distribución por sexo, la proporción de hombres y mujeres fue equitativa. Respecto al nivel de estudios, casi 5 de cada 10 docentes tiene estudios de Doctorado, o los tiene inconclusos. En lo concerniente al tipo de adscripción laboral, la mayor proporción (55%) es docente de asignatura. Y finalmente, en lo que se refiere al área del conocimiento disciplinar, las más altas proporciones imparten clases en el área de Ciencias de la Salud (27.3%), seguido de Ciencias de la Ingeniería (19.3%), Ciencias Sociales (17.4%) y Educación y Humanidades (13.7%); mientras que el área de Pedagogía no contó con participación en la muestra, si bien se desconocen las razones, quizás no fue distribuida por el personal directivo de la coordinación de carrera, dado que la participación en el estudio no era obligatoria.

Tabla 7. 2*Características demográficas, académicas y laborales de la muestra docente*

VARIABLES	Categorías	n	%
Sexo	Mujer	270	49.5
	Hombre	275	50.5
Nivel de estudios	Licenciatura terminada	89	16.3
	Maestría sin terminar	40	7.3
	Maestría terminada	163	29.9
	Doctorado sin terminar	50	9.2
	Doctorado terminado	203	37.2
Tipo de contratación en la UABC	Profesor de tiempo completo	190	34.9
	Técnico académico	53	9.7
	Profesor de asignatura	300	55.0
	Administrativo	2	0.4
Área de conocimiento disciplinar de la UABC	Arquitectura y Diseño	13	2.4
	Ciencias de la Ingeniería	105	19.3
	Ciencias Sociales	95	17.4
	Pedagogía	0	0.0
	Idiomas	19	3.5
	Ciencias Agropecuarias	1	0.2
	Ciencias Administrativas	26	4.8
	Ciencias Económicas y Políticas	3	0.6
	Educación y Humanidades	69	12.7
	Ciencias Naturales y Exactas	49	9.0
	Ciencias de la Salud	149	27.3
Ciencias Químicas	16	2.9	

Fuente: Elaboración propia. n= 545.

7.4 Definición operacional

De acuerdo con la revisión de la literatura con relación a la evaluación educativa y la cultura de la evaluación, en el Capítulo II y III, se propuso la siguiente definición de *cultura de la evaluación del aprendizaje* en docentes: es el sistema de creencias docentes, respecto a la evaluación del aprendizaje en el aula y sobre los propósitos de su uso (formativo y sumativo); también incluye las actitudes docentes (ideas, prácticas y sentimientos) hacia los usos de la evaluación del aprendizaje, las cuales pueden ser de tipo constructivistas y/o tradicionales. Por último, se acompaña de un conjunto de valores de tipo ético, como la justicia, transparencia y la objetividad, que guían a los procesos de evaluación del estudiante

7.5 Variables dependientes e independientes

A partir de la anterior definición, y con la revisión de los antecedentes teóricos se propuso identificar dos tipos de cultura de la evaluación del aprendizaje: una *tradicional* y otra denominada *para el aprendizaje*. Estas dos, comprendieron las variables dependientes de estudio para asociar al conjunto de independientes que se presentan en la Tabla 7.3. Estas variables se concentraron en el cuestionario de contexto. La selección de las variables independientes fue el resultado de la revisión de la literatura en el Capítulo V, donde se identificaron las variables asociadas a las creencias, actitudes o valores hacia la evaluación del aprendizaje, en otros estudios.

Tabla 7.3

Definición de variables dependientes e independientes

Dependientes	Independientes
Cultura de la evaluación tradicional	Edad
	Sexo
	Nivel de estudios
Cultura de la evaluación orientada al aprendizaje	Área de conocimiento de la formación profesional
	Cantidad total de años de experiencia profesional disciplinario
	Impartición de clases en otra institución educativa
	Cantidad total de años trabajando como docente
	Cantidad total de años trabajando como docente en la UABC
	Tipo de adscripción laboral
	Número de grupos en los que imparte clase
	Promedio de alumnos en los grupos que imparte clase
	Área de conocimiento de la asignatura que elegirá
	Semestre de la asignatura
	Promedio de estudiantes por grupo
	Tipo de contenido de la asignatura
	Número de horas de la asignatura
	Cursos de la oferta formativa de la UABC cursados y terminados
	Grado de satisfacción de los cursos tomados en la UABC
	Experiencias formativas de evaluación del aprendizaje, fuera de la UABC
	Identificación de factores personales y de formación que han influido en su práctica evaluativa
Grado de dominio de la normatividad de la UABC sobre evaluación del aprendizaje	
Discernimiento de los elementos que corresponden al enfoque de evaluación del aprendizaje del modelo educativo de la UABC	

Nota: Elaboración propia.

7.6 Procedimiento del estudio

A continuación se detallan las cuatro fases del estudio, con las actividades que se realizaron en cada una de ellas, así como una descripción de los materiales empleados según el caso.

7.6.1 Fase 1. Diseño, desarrollo y validación del cuestionario

En cuanto al proceso de conformación del *Cuestionario sobre la Cultura de la evaluación del aprendizaje* (CCEA) de docentes y su sección de variables de contexto, consistió en tres etapas las cuales se sintetizan en la Tabla 7.4.

Tabla 7. 4

Etapas y actividades para el diseño, desarrollo y validez de los instrumentos

Etapas	Actividades realizadas
Etapa 1. Revisión de la literatura	<ul style="list-style-type: none">• Identificación de elementos conceptuales sobre cultura, cultura de la evaluación, evaluación del aprendizaje en el aula.• Identificación de variables contextuales (personales, académicas y laborales) asociadas a las creencias, actitudes y valores sobre la evaluación del aprendizaje, en docentes.
Etapa 2. Diseño y desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Establecimiento de la estructura teórica del cuestionario.• Elaboración de Tablas de contenido y especificación de los instrumentos.• Establecimiento de áreas, indicadores e ítems a explorar en los cuestionarios de contexto.
Etapa 3. Análisis de validez y confiabili dad	<ul style="list-style-type: none">• Establecimiento de criterios para la validación de ítems.• Elaboración de insumos para el trabajo de juicio de expertos.• Conformación del Comité de validación de contenido.• Análisis de resultados del juicio de expertos.• Incorporación de ajustes a los ítems.• Aplicación piloto.• Análisis de confiabilidad.• Ajustes finales a los instrumentos.

Nota. Elaboración propia.

7.6.1.1 Etapa 1. Revisión de la literatura. Se llevó a cabo una revisión teórica-conceptual sobre evaluación educativa, cultura, cultura de la evaluación, cultura de la evaluación educativa y cultura de la evaluación del aprendizaje; así como de los antecedentes de estudio sobre los factores asociados a las creencias, actitudes y/o valores hacia la evaluación de los aprendizajes de docentes (ver capítulos del II al V). La búsqueda de información se realizó en las bases de datos de *ERIC*, *Science Direct ELSEVIER*, *SCielo*, *ResearchGate*, *Springer Link*, Publicaciones ANUIES, *Google Académico*, con los descriptores de “Cultura de la evaluación de docentes”, “Cultura evaluativa”, “Educación Superior”, “Learning Assessment Culture in teachers”, en trabajos históricos publicados hasta 2021 (periodo en que se elaboró esta actividad).

7.6.1.2 Etapa 2. Diseño y desarrollo de los instrumentos. Después de la revisión de la literatura y de la elaboración de una definición operacional sobre *Cultura de la evaluación del aprendizaje* (ver Apartado 7.4), se procedió a elaborar una tabla de contenido y especificaciones (Apéndice B). Esto, con el fin de estructurar la base teórica del instrumento e ilustrar la decantación lógica de cada uno de los aspectos a evaluar. A la par del diseño y desarrollo del CCEAA, también se elaboró un cuestionario para explorar las variables de contexto. Este cuestionario se diseñó a partir de la revisión de antecedentes en el estudio de los factores asociados a las creencias, actitudes y valores docentes hacia la evaluación del aprendizaje (Capítulo V). Para este cuestionario también se elaboró una tabla de contenido y especificaciones donde se organizaron las variables independientes por áreas, y se especificó el tipo de reactivo y opciones de respuesta. Es importante señalar que, aunque se desarrollaron estos dos cuestionarios, ambos se aplicaron al docente como uno solo, pero dividido por apartados, los cuales fueron: (a)

variables de contexto; (b) creencias sobre la evaluación del aprendizaje en el aula; (c) actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula; y (d) valores éticos de la evaluación del aprendizaje en el aula. Pese a que el primer apartado formó parte conjunta del cuadernillo, solo los últimos tres se consideran como los que integran el CCEA.

En cuanto al apartado sobre *variables de contexto*, en la Tabla 7.5 se muestran las variables consideradas para la asociación de factores a la cultura de la evaluación del aprendizaje. Se establecieron tres áreas: (1) datos personales, (2) situación laboral y contexto de la enseñanza, y (3) formación docente. A su vez, cada una se desglosa en subáreas y en sus indicadores correspondientes.

Tabla 7.5

Estructura del apartado sobre variables de contexto asociadas

Áreas	Subáreas	Indicadores
Datos personales	Aspectos demográficos	Edad Sexo
	Formación académica	Nivel de estudios Área de conocimiento de la formación profesional Cantidad total de años de experiencia profesional disciplinario
Situación laboral y contexto de enseñanza	Situación laboral	Impartición de clases en otra institución educativa Cantidad total de años trabajando como docente Cantidad total de años trabajando como docente en la UABC Tipo de adscripción laboral
	Características sobre los grupos donde imparte clases	Número de grupos en los que imparte clase Promedio de estudiantes en los grupos que imparte clase Área de conocimiento de la asignatura que elegirá Semestre de la asignatura Promedio de estudiantes por grupo Tipo de contenido de la asignatura Número de horas semanales de la asignatura
Formación docente	Experiencias de formación formales sobre evaluación del aprendizaje	Cursos de la oferta formativa de la UABC cursados y terminados Grado de satisfacción de los cursos tomados en la UABC Experiencias formativas de evaluación del aprendizaje, fuera de la UABC
	Factores de influencia en la práctica evaluativa	Identificación de factores personales y de formación que han influido en su práctica evaluativa
	Aspectos normativos de la evaluación de los aprendizajes en la UABC	Grado de dominio de la normatividad de la UABC sobre evaluación del aprendizaje Discernimiento de los elementos que corresponden al enfoque de evaluación del aprendizaje del modelo educativo de la UABC

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al apartado de *Creencias docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el aula*, en la Tabla 7.6 se muestra la estructura teórica correspondiente, donde se puede observar que se exploraron dos áreas: los propósitos que los docentes le asignan al uso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, y las dificultades percibidas en el quehacer evaluativo. Es importante mencionar que, al analizar los resultados, esta última escala se dejó de considerar dentro del CCEA y se le dio el tratamiento analítico de variable de contexto.

Tabla 7. 6

Estructura del apartado de creencias docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el aula

Áreas	Subáreas	Rasgo a evaluar	Referentes teóricos
Propósitos de uso de la evaluación del aprendizaje en el aula	Propósitos de uso sumativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar los usos sumativos que le asigna a la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.	Scriven (1991); (Shepard (2008).
	Propósitos de uso formativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar los usos formativo: que le asigna a la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.	
Percepción de dificultades en la evaluación del aprendizaje en el aula	Dominio sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula	Identificar su nivel de autopercepción hacia la ejecución de distintos aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje en el aula.	Yan et al (2021);
	Medida en que las características del grupo afectan el proceso de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar el nivel de afectación de ciertas características del grupo de estudiantes en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje en el aula.	Amaro de Chacín et al (2008) Henderson et al. (2019); Dawson et al. (2018).

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al apartado de *Actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula*, en la Tabla 7.7 se describe la estructura teórica correspondiente. Para este constructo, las dimensiones a explorar corresponden a la triada componencial de las actitudes

(conductual, cognitivo y afectivo), de acuerdo con las propuestas teóricas de Campbell (1963), Myers (1993) y Secord y Backman (1964).

Tabla 7. 7

Estructura teórica del apartado de actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula

Constructo	Dimensiones	Indicadores	Referentes teóricos
Actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	Acciones e intenciones de la evaluación del aprendizaje en el aula: (componente conductual)	Frecuencia de uso de estrategias de evaluación constructivista y centradas en el estudiante, en el aula	Álvarez (2014); Moreno-Olivos (2016); Díaz-Barriga y Hernández (2010); Padilla y Gil, 2008); Ravela et al. (2017); Shepard (2018); Tigse (2019).
		Frecuencia de uso de estrategias de evaluación tradicionales y centradas en el docente, en el aula	
	Ideas y preconcepciones sobre la evaluación del aprendizaje en el aula (componente cognitivo)	Grado de acuerdo respecto a ideas y preconcepciones formativas de la evaluación del aprendizaje en el aula	Reategui (2015)
		Grado de acuerdo respecto a ideas y preconcepciones tradicionales de la evaluación del aprendizaje en el aula	
	Sentimientos hacia la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula: (componente afectivo)	Grado de acuerdo respecto a sentimientos favorables hacia la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula	

Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere al apartado que explora los *Valores éticos de la evaluación del aprendizaje en el aula*, su estructura se presenta en la Tabla 7.8. En este apartado, se exploraron los aspectos valorativos relacionados con la ética en el cuidado técnico de las evaluaciones; y desde lo social, relacionado con la objetividad de la emisión de juicios de valor sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 7. 8*Estructura del apartado de valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje en el aula*

Área	Subáreas	Rasgos a evaluar	Referentes teóricos
Valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	Aspectos ético-técnicos sobre las evaluaciones del aprendizaje en el aula	Identifica el grado de importancia de valores ético-técnicos en las evaluaciones del aprendizaje en el aula	Álvarez (2014); Glazman (1999); Montesinos (2012); Moreno-Olivos (2011); Valenzuela et al. (2011).
	Objetividad de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identifica el grado de ocurrencia de distintos aspectos ético-sociales en las evaluaciones del aprendizaje en el aula	

Fuente: Elaboración propia.

Una vez definidas las estructuras teóricas de los apartados, se procedió al desarrollo de las escalas y sus ítems. En la Tabla 7.9, se presentan las características de los ítems; cabe señalar, que la mayoría de estos fueron ordinales de tipo Likert -con cuatro opciones de respuesta- y una pregunta de tipo nominal dicotómica¹².

Tabla 7. 9*Resumen de características de los apartados, sus escalas/preguntas, ítems y tipo de ítems*

Apartados	Escalas/preguntas	No. de ítems	Tipo de ítem
Creencias docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	Usos principales asignados a la evaluación del aprendizaje en el aula	8	Nominal dicotómica
	Autopercepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje	5	Escala ordinal
Actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	Uso de diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje	14	Escala ordinal
	Ideas y preconcepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula	14	Escala ordinal
	Sentimientos hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	11	Escala ordinal
Valores éticos en la evaluación del aprendizaje en el aula	Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones en el aula	6	Escala ordinal
	Objetividad de las evaluaciones del aprendizaje en el aula	3	Escala ordinal

¹² En la versión piloto del cuestionario, la naturaleza de respuesta a esta pregunta comprendía la selección múltiple de elementos. Este formato resultó complicado de analizar *a posteriori* y se optó por cambiarla a un formato de respuesta alterna.

A partir de las actividades realizadas en esta fase, se obtuvieron los siguientes productos: las tablas de contenido (descritas anteriormente) y las de especificaciones (ver Apéndice B). En estas últimas, se describen los ítems que corresponden a los indicadores y rasgos a evaluar de cada apartado.

7.6.1.3 Etapa 3. Análisis de validez de contenido y de confiabilidad. En

cuanto al proceso de validación de contenido de los ítems, se empleó el método de juicio por expertos. El objetivo de esta actividad, fue recabar evidencias de que los ítems desarrollados fueran válidos respecto a la relevancia, claridad y coherencia de los ítems (ver Tabla 7.10). Para esta tarea, primero se definieron tanto los criterios de evaluación como los niveles de cada criterio.

Tabla 7. 10

Descripción de criterios y niveles de calificación de los ítems

Criterio	Descripción del criterio	Descripción del indicador de cada nivel de calificación
Relevancia	El ítem es esencial o importante para medir el rasgo a evaluar o el indicador.	1 El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de lo se pretende evaluar.
		2 El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem pudiera estar evaluando lo mismo.
		3 El ítem es relativamente importante.
		4 El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, la sintaxis y semántica son correctas.	1 El ítem no es claro.
		2 El ítem requiere bastantes modificaciones.
		3 El ítem requiere una modificación específica.
		4 El ítem es claro, tiene una sintaxis y semántica correcta.
Coherencia	El ítem tiene una relación lógica con lo que se está midiendo (el rasgo a evaluar o el indicador).	1 El ítem no tiene relación lógica con el rasgo o el indicador a evaluar.
		2 El ítem tiene relación mínima con el rasgo o el indicador a evaluar.
		3 El ítem tiene relación moderada con el rasgo o el indicador a evaluar.
		4 El ítem tiene relación lógica con el rasgo o el indicador a evaluar.

Nota: Adaptado de Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008).

En un segundo momento, se les envió un correo a los especialistas, con la descripción del objetivo del ejercicio y las actividades a realizar; así mismo, a cada uno se le proporcionó una carpeta con cinco insumos para la tarea a realizar (Tabla 7.11). Se otorgó un periodo de dos semanas para la revisión de documentos y para la validación; estos ejercicios se llevaron a cabo asincrónicamente y de forma individual, durante noviembre del 2021.

Tabla 7. 11

Descripción de los documentos de trabajo para jueces

Archivos	Descripción
1. Ficha técnica sobre los instrumentos (Apéndice C).	Describe el propósito de los instrumentos, la población objetivo, la definición operacional, el modo de aplicación, así como el contenido y estructura general del cuestionario.
2. Marco de referencia.	Describe los referentes teóricos que se consultaron para la elaboración de los instrumentos.
3. Tablas de operacionalización y especificación de ítems.	Describe la decantación de las áreas/dimensiones, indicadores/rasgos a evaluar e ítems para cada instrumento. Se compone de dos pestañas: estructura del cuestionario de contexto, y cuestionario cultura evaluativa de docentes
4. Tablas de validación para el cuestionario (ver ejemplo en Apéndice D).	Integran las Tablas de criterios de validación, así como una descripción de cada criterio y nivel de calificación, para cada instrumento.
5. Cuestionario sobre la cultura evaluativa de docentes universitarios	Cuestionario en formato Word.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que los especialistas entregaron los formatos de la tabla de validación con sus valoraciones, se procedió a elaborar una hoja de cálculo para integrar las puntuaciones de los jueces en cada criterio por ítem, y así estimar un índice de validez de contenido (IVC). Para ello, se calculó el coeficiente V de Aiken, cuyo resultado puede fluctuar en valores del 0 al 1. Mientras el valor sea más cercano a la unidad, significa un mayor porcentaje de

acuerdo entre jueces respecto a la validez del ítem por criterio. La fórmula para este coeficiente, es la siguiente:

$$V = \frac{\bar{X} - l}{K}$$

Donde:

V = Coeficiente de validez de Aiken

\bar{X} = Promedio de calificación de jueces

l = Calificación más baja dada

k = Rango de calificación

Se sustituyeron los valores de la fórmula y se calculó el coeficiente para cada criterio, así como para determinar la puntuación global de los rasgos de cada instrumento. Es importante recalcar que este cálculo de acuerdo entre jueces se realizó por ítem, y al final se hizo un promedio del porcentaje de acuerdo total de la prueba.

La decisión de mantener o modificar un ítem, se realizó en función de dos criterios: primero, con relación al grado de porcentaje de acuerdo de la puntuación dada entre los cuatro jueces, en alguno de los criterios; y segundo, si el ítem presentaba algún comentario puntual de modificación o sugerencia. Esto, dado que el formato de la Tabla de validación también incluía una columna para la anotación de observaciones en cada ítem (ver ejemplo en la Figura 7.1). En el capítulo de resultados se detallan los tipos y número de observaciones realizadas.

Figura 7. 1

Ejemplo de la Tabla de validación para jueces

Instrucciones: Marque con una "X" en la columna que corresponda al puntaje otorgado a cada ítem, por criterio. La escala va del 1 al 4, donde el 1 indica que no se cumple con el criterio, y el 4 que cumple en su totalidad.

Pregunta	Objeto de evaluación	Ítems	Relevancia			Claridad			Coherencia			Observaciones			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1		2	3	4
1	Propósitos de uso sumativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	a. Tomar decisiones finales de cada estudiante (aprobar o reprobar).				X				X				X	Preferiría una redacción así: Identificar, al término del semestre, el logro de los objetivos de aprendizaje que se alcanzaron y los que no. ¿A cada coordinador? ¿A cuántos? Me parece que solo sería al coordinador de la carrera y posiblemente al de la facultad no? Además, considero que la coma entre -carrera y sobre- está de más.
		b. Identificar el logro de los objetivos de aprendizaje que se alcanzaron y los que no, al término del semestre.				X				X				X	
		c. Rendir cuentas a los coordinadores de cada carrera, sobre los aprendizajes que lograron los estudiantes.				X			X					X	

Fuente: Elaboración propia.

Por último, es importante señalar que el apartado de variables de contexto, aunque no fue sometido al proceso de validez de contenido, se solicitó a los especialistas su revisión y retroalimentación sobre el diseño y contenido de las preguntas, así como de las opciones de respuesta. Para ello, se les proporcionó el cuestionario como aparece en la versión para imprimir, y dentro de los materiales de tablas de contenido.

Una vez llevadas las adecuaciones de las observaciones de los especialistas, se procedió a la aplicación piloto del cuestionario con el objetivo de analizar el funcionamiento de los instrumentos y sus ítems. Se analizaron aquellos que comprendieran las escalas sobre creencias, actitudes y valores éticos hacia la evaluación del aprendizaje en el aula. La aplicación piloto se llevó a cabo en línea, durante la primera semana de diciembre de 2021. Los cuestionarios se cargaron a la plataforma *Google Forms* y se compartieron las respectivas ligas a grupos de la comunidad docente de la UABC. Durante la recolección de datos (siete días), se respondieron 25 cuestionarios, de manera voluntaria y anónima.

Previo al análisis de psicométricos, se prepararon y depuraron las bases de datos de Excel, y posteriormente se importaron desde el programa *IBM Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 25, para su análisis. Posteriormente, se calcularon los coeficientes de alfa de Cronbach y Kuder-Richardson-20¹³ para estimar la confiabilidad total de cada una de las escalas de los instrumentos. Estos resultados se describen en el capítulo VIII de resultados.

7.6.2 Fase 2. Procedimiento para el análisis descriptivo de las características de la cultura de la evaluación del aprendizaje del personal docente de la UABC

Toda vez que se determinó la validez de contenido y confiabilidad del cuestionario, y que se realizaron las modificaciones necesarias (ver Nota al pie 2), éstos se aplicaron a gran escala (las características de esta aplicación ya se describieron en el apartado 6.2). Acto seguido, se prepararon las bases de datos de Excel -que arroja la plataforma *Google Forms*- para la recodificación de las respuestas con texto a valores numéricos (en los casos requeridos) y para la depuración. Después, las bases de datos se importaron desde el programa *IBM SPSS*, para un análisis inicial que permitiera identificar valores perdidos. En cuanto a los valores perdidos, se imputaron mediante el método de regresión y corrección de la estimación por residuos. Estas variables fueron: *Edad, Años trabajando en su ámbito profesional disciplinario, Años trabajando en el ámbito docente, Años trabajando como docente en la UABC, Años trabajando para otra institución, Número de horas de la asignatura, y Promedio de estudiantes por grupo.*

¹³ Para una de las escalas que contiene ítems dicotómicos.

Una vez depurada la base de datos, se procedió al etiquetado de categorías de respuesta, definición de los niveles de medida de las variables, recodificación y a la creación de nuevas variables a partir de las existentes (p. e. recodificación de edad por grupo etario, años de experiencia laboral y docente, entre otras).

Finalmente, se calcularon los estadísticos descriptivos de cada una de escalas del CCEA, para conocer las frecuencias de respuesta docente en las variables que integran los apartados de creencias, actitudes y valores éticos hacia la evaluación del aprendizaje. Esto permitió la identificación de los elementos que caracterizan la cultura de la evaluación del personal docente de la UABC.

7.6.3 Fase 3. Procedimiento para el análisis de factores asociados a la cultura de la evaluación del aprendizaje

Para esta fase, primero se analizó la dimensionalidad de las escalas de cada apartado que integra el CCEA con el propósito de identificar la estructura teórica de los ítems, y verificar la posibilidad de crear subíndices a través de la agrupación de factores. Por tanto, también se emplearon tanto la prueba de esfericidad de Bartlett, como la de Kaiser-Meyer-Olkin, para probar los supuestos de homocedasticidad y no-colinealidad de ítems. Después, se condujo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), donde se empleó el método de extracción de factores de Máxima verosimilitud (dado que es el apropiado para datos muestrales, y reproducen mejor los datos poblacionales [Martínez et al., 2014]) y la rotación Varimax (para verificar que los factores no estuvieran correlacionados [Méndez & Rondón, 2012]).

A partir de los resultados del AFE, se construyeron ocho subíndices, según los factores encontrados en cada una de las escalas de CCEA. Estos, se elaboraron a partir de las puntuaciones brutas, donde se realizó una suma aritmética de los ítems correspondientes a cada factor encontrado; después se multiplicó este resultado por 100 para convertirlo en porcentaje, y así proporcionar un valor numérico donde la media se situara en una escala del 1 al 100. Este procedimiento tuvo dos propósitos: primero, reducir el número de variables a introducir en el modelo de regresión; y segundo, la posterior construcción de los dos índices para representar los tipos de cultura de la evaluación de los docentes, de acuerdo con lo encontrado en la literatura: la *cultura evaluativa tradicional* y la *cultura evaluativa para el aprendizaje*. La construcción de estos dos índices, se fundamentó a partir de una previa agrupación teórica, y después, se probó empíricamente mediante un análisis factorial de segundo orden, donde se empleó el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de clasificación de datos, mediante la técnica de segmentación y el método de *Chi-square Automatic Interaction Detection* (CHAID). Esta actividad se condujo para identificar las variables explicativas (independientes) a incorporar en el modelo de regresión múltiple. De acuerdo con Berlanga et al (2013), los árboles de decisión, representan técnicas estadísticas que se emplean para la minería de datos dentro de la predicción y clasificación de información. Se les llama “árboles” porque computan un modelo de clasificación a través de la formación de diagramas de flujo (nodos), a partir de una variable dependiente (VD) y un conjunto de variables independientes (VI). Estas variables pueden ser cuantitativas o cualitativas. En el caso del método CHAID, el árbol se genera a partir de las VI que tienen una mayor

interacción con la VD; es decir, la clasificación se basa en un pronóstico de los valores de la VD, a partir de los valores de las VI.

Una vez identificadas las variables del paso anterior, se estimaron los modelos de regresión lineal múltiple, con el propósito de determinar los factores que se asocian a cada uno de los índices creados. Se empleó el método de regresión de pasos sucesivos o por pasos (*stepway*), ya que este método va eliminando o conservando, paso por paso, cada VI hasta quedar con aquellas variables de probabilidad más pequeña para *F*.

7.6.3 Fase 4. Identificación de características de la formación docente, dominio de la normatividad y el modelo educativo universitario, en temas de evaluación

Con la finalidad de conocer cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del personal docente de la UABC, se procedió a realizar un análisis descriptivo sobre el porcentaje de respuesta docente en las siguientes variables que integraron el apartado de variables de contexto:

- participación en cursos institucionales sobre evaluación;
- grado de satisfacción de los mismos;
- participación en otras experiencias formativas externas sobre evaluación del aprendizaje;
- factores que consideran que influyen y obstaculizan en su manera de evaluar; el dominio acerca de la normatividad de la UABC en temas de evaluación; y
- reconocimiento del enfoque de la evaluación del aprendizaje que se promueve en el Modelo educativo institucional.

Capítulo VIII. Resultados

Este capítulo se dividió en cuatro apartados, de acuerdo con los resultados de cada una de las fases del estudio descritas en el capítulo anterior; y las cuales permitieron responder a las preguntas de esta investigación. En el primer apartado, se presentan los resultados de la Fase 1 que corresponden al diseño, desarrollo y validación del Cuestionario sobre la Cultura de la Evaluación del Aprendizaje (CCEA), así como a los resultados del análisis de validez de contenido y confiabilidad del CCEA. En el segundo, se reportan los resultados de la Fase 2, en el que se describen los resultados descriptivos sobre las características de la cultura de la evaluación de los docentes de la UABC. El tercer, corresponde al análisis de dimensionalidad de las escalas del CCEA, a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE); esto, para la conformación de los dos índices sobre los tipos de cultura de la evaluación: el *Índice de Cultura Evaluativa Tradicional* (ICET) y el *Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje* (ICEA). En este apartado, también se describen los resultados del análisis de clasificación de datos, los cuales permitieron explorar las variables que se asocian al perfil docente de acuerdo al tipo de cultura de la evaluación. Consecuentemente, se presentan los resultados del análisis de estimación de los modelos de regresión lineal múltiple, con el fin de identificar los factores que explican el tipo de cultura de la evaluación de los docentes universitarios. Por último, en el cuarto apartado, se reportan los resultados de la Fase 4, donde se presentan las distribuciones de respuesta del personal docente en aspectos del cuestionario que exploran elementos de la oferta formativa en temas de evaluación, tanto dentro como fuera de la institución, así como el dominio del modelo educativo universitario, entre otros.

8.1 Resultados de la fase 1

8.1.1 Diseño y desarrollo del instrumento

En la Tabla 8.1, se presentan los elementos que evalúa el CCEA, de acuerdo con la definición operacional de *Cultura de la evaluación del aprendizaje en el aula*, que se describió en el capítulo anterior. La tabla ilustra que el CCEA se integra por tres apartados que corresponden a los tres componentes culturales que se definió explorar: creencias, actitudes y valores éticos de la evaluación del aprendizaje en el aula. Se observa que cada componente se exploró a través de diversas escalas y subescalas.

Tabla 8. 1

Estructura teórica del Cuestionario de Cultura de la Evaluación del Aprendizaje en el Aula

Apartados	Escalas	Subescalas	No. de ítems	Nivel de medida
Creencias docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	Usos principales asignados a la evaluación del aprendizaje en el aula	Usos sumativos	8	Escala nominal (Es un uso principal, No es un uso principal)
		Usos formativos		
	Autopercepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje	Unidimensional	5	Escala ordinal (Lo domino mucho, Lo domino, Lo domino poco, No lo domino)
Actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	Uso de diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje	Uso de estrategias de evaluación constructivistas y centradas en el estudiante	11	Escala ordinal (Siempre, Casi siempre, Pocas veces, Nunca)
		Uso de estrategias de evaluación tradicional y centradas en el docente	5	
	Ideas y preconcepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula	Ideas y preconcepciones de uso formativo de la evaluación	8	Escala ordinal tipo Likert (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo)
		Ideas y preconcepciones de uso sumativo de la evaluación	6	
Sentimientos hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	Sentimientos hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	Sentimientos favorables hacia la práctica y usos de las evaluaciones	5	Escala ordinal tipo Likert (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo)
		Sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de las evaluaciones	6	
Valores éticos en la evaluación del aprendizaje en el aula	Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones en el aula	Unidimensional	6	Escala ordinal (Muy importante, Importante, Algo importante, Nada importante)
	Objetividad de la evaluación del aprendizaje en el aula	Unidimensional	3	Escala ordinal (Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Nunca)

Fuente: Elaboración propia.

8.1.2 Análisis de validez y confiabilidad del instrumento

En la Tabla 8.2 se muestran los resultados de la proporción de acuerdo entre jueces con relación a la validez de contenido global y por criterio, por cada apartado del CCEA. Se aprecia que, tanto los índices de validez de contenido (IVC) por criterio como los globales, presentan coeficientes cercanos a 1, lo que indica una alta incidencia de acuerdo respecto a la validez de los ítems de cada instrumento con relación a los criterios evaluados, y en general.

Tabla 8. 2

Resultados del cálculo del coeficiente de V de Aiken, por criterio y global del CCEA

Apartados	IVC Relevancia	IVC Claridad	IVC Precisión	IVC Global
Creencias docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	0.96	0.93	0.93	0.94
Actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	0.98	0.95	0.97	0.97
Valores éticos en la evaluación del aprendizaje en el aula	0.98	0.95	0.97	0.97

Nota: IVC= Índice de validez de contenido.

Si bien, la mayoría de los jueces consideró que los ítems cumplían con los criterios a evaluar, hubo casos en que algún participante consideró una puntuación diferente al resto, o señaló cambios de mejora. En la Tabla 8.3, se muestra la cantidad y los tipos de observación de estos casos. Se aprecia, que el apartado con mayor número de observaciones fue el de *Actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula* (el cual concentra la mayor cantidad de ítems). También se observa, que la mayoría de los comentarios se enfocaron en la corrección de aspectos gramaticales (p. e. mal uso del plural o de comas). Estos problemas y sugerencias se atendieron para la nueva versión de los instrumentos (ver Apéndice D); la

cual, contempló la integración de dos nuevas afirmaciones en la pregunta 26 (escala de Uso de diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje), dado que los especialistas identificaron que dos afirmaciones medían dos constructos en lugar de uno.

Tabla 8. 3

Número de ítems y de observaciones, así como naturaleza de las observaciones por instrumento

Apartado	No. de ítems	No. observaciones	Naturaleza de las observaciones
Creencias docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el aula	11	4	Gramatical
Actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	39	14	Unificación de términos Valoración de pertinencia Gramatical Contenido
Valores éticos en la evaluación del aprendizaje en el aula	9	1	Gramatical Contenido

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, con los datos obtenidos en esta etapa se concluyó que los ítems del instrumento fueron válidos en cuanto a su relevancia para medir el rasgo a evaluar, su comprensión sintáctica y semántica, así como su relación lógica con los rasgos que se buscan medir. Este resultado permitió proceder a la siguiente etapa de verificación de la consistencia de ítems.

En la Tabla 8.4, se presentan los resultados de la confiabilidad de las escalas del instrumento tanto en la aplicación piloto como en la operativa. Lo anterior, con el fin de ilustrar de manera más clara las variaciones de los coeficientes del Alfa de Cronbach para cada etapa (piloto y operativa). Cabe señalar, que en la aplicación no se analizaron los resultados de la pregunta 23 -relacionada con los usos principales de la evaluación del aprendizaje-, dado que el formato empleado (jerarquización de los usos) y su respectiva

captura de respuestas, no resultó apropiada para su análisis. Lo anterior implicó que, para la aplicación operativa, se modificara el formato a ítem con respuestas dicotómicas (“Es un uso principal” y “No es un uso principal”).

En la Tabla 8.4 se observa que en la aplicación piloto, con excepción de la última escala, el resto obtuvieron puntuaciones mayores a .60, consideradas como el valor mínimo aceptable en investigaciones exploratorias de tipo inicial (Nunnally, 1967; Huh et al., 2006, citados en Frías-Navarro, 2021).

Tabla 8. 4

Resultados del análisis de confiabilidad de las escalas para docentes, aplicación piloto y operativa

Escala	No. de variables	α de Cronbach	
		Piloto	Operativa
Usos principales asignados a la evaluación del aprendizaje en el aula	8	N/A	.43
Autopercepción del nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje en el aula	5	.83	.81
Uso de diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje	14*	.74	.79
Ideas y preconcepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula	14	.79	.83
Sentimientos hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	11	.71	.73
Importancia de valores ético-técnicos de las evaluaciones en el aula	6	.85	.83
Objetividad de las evaluaciones del aprendizaje en el aula	3	.17	.53

Nota: $n = 25$ en el piloto y $n = 545$ en la operativa. *En la versión del cuestionario para la aplicación operativa la escala integró 16 variables. N/A. No aplicó.

Pese a la baja confiabilidad de la escala “Objetividad de las evaluaciones del aprendizaje en el aula” en el piloto, se optó por mantenerla y probar su comportamiento en la aplicación operativa, dado que un posible motivo de este resultado podía deberse a la

cantidad de sujetos ($n = 25$). Al respecto, Mohamad y colaboradores (2018) sugieren un tamaño muestral mínimo de 30 sujetos para la estimación del Alfa de Cronbach.

En cuanto a los cambios observados entre la aplicación piloto y la operativa, se encontró que tanto la primera y la última escala, obtuvieron una baja confiabilidad ($<.60$). Esto pudo deberse a: la poca cantidad de ítems empleados para evaluar el constructo subyacente, la cantidad de sujetos que respondieron en cada categoría de respuesta en la aplicación piloto, o por una naturaleza multidimensional del contenido en dichas preguntas (Frías-Navarro, 2022).

8.2 Resultados de la fase 2

A partir de la aplicación operativa del instrumento, se volvió a analizar la confiabilidad de las escalas que integran el instrumento. En la tabla Como paso previo a la Los siguientes resultados corresponden Con relación a los resultados sobre la descripción de las características de la cultura de la evaluación de los docentes de la UABC, se calcularon los estadísticos descriptivos de cada una de las escalas del cuestionario. A continuación, se describe cuáles son las creencias docentes respecto a los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula y la percepción docente sobre su dominio de distintas actividades de la evaluación. También, acerca de cuál es la orientación de las actitudes docentes (ideas, prácticas y sentimientos) hacia la evaluación del aprendizaje; así como de las características de sus valores hacia la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las *creencias docentes sobre los usos que de la evaluación del aprendizaje*, en la Tabla 8.5 se observa que la mayoría docente (9 de cada 10) refiere emplear a la evaluación en el aula con fines formativos; principalmente, para la

retroalimentación (97.2% de docentes) y el monitoreo (96.7%) del proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso.

Tabla 8. 5

Principales usos de la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente

Usos	No es un uso principal		Es un uso principal	
	n	%	n	%
23a. Para tomar decisiones finales de aprobación o reprobación respecto al desempeño académico del estudiante.	203	37.2	342	62.8
23b. Para identificar, al término del semestre, el logro de los objetivos de aprendizaje que se alcanzaron y los que no.	91	16.7	454	83.3
23c. Para rendir cuentas al coordinador de cada carrera sobre los aprendizajes que lograron los estudiantes.	350	64.2	195	35.8
23d. Para monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso.	18	3.3	527	96.7
23e. Para retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso.	15	2.8	530	97.2
23f. Para tomar decisiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	48	8.8	497	91.2
23g. Para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de mi enseñanza.	28	5.1	517	94.9
23h. Para identificar problemas de aprendizaje para incorporarlos en sus planeaciones didácticas.	45	8.3	500	91.7

Nota: n = 545.

Con relación a las *creencias docentes sobre su dominio para llevar a cabo diferentes actividades de la evaluación del aprendizaje*, en la Tabla 8.6 se aprecia que la actividad de evaluación que mayor porcentaje de docentes dominan/dominan mucho, es la elaboración de exámenes abiertos y de opción múltiple (91.2%). En cuanto a las actividades de evaluación que mayor porcentaje de docentes (41.3%) afirman no dominar o dominar poco, es el desarrollo de actividades de autoevaluación y coevaluación entre estudiantes.

Tabla 8. 6

Nivel de dominio sobre actividades de la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente

Actividades de la evaluación	No lo domino		Lo domino poco		Lo domino		Lo domino mucho	
	n	%	n	%	n	%	n	%
24a. Para elaborar exámenes abiertos y de opción múltiple.	9	1.7	39	7.2	329	60.4	168	30.8
24b. Para elaborar otro tipo de evaluaciones, además de los exámenes (p. e. rúbricas de calificación para calificar proyectos, escalas, listas de cotejo).	21	3.9	118	21.7	305	56.0	101	18.5
24c. Para llevar a cabo actividades de coevaluación y autoevaluación en los estudiantes.	54	9.9	171	31.4	259	47.5	61	11.2
24d. Para elaborar evaluaciones que sean técnicamente válidas y confiables.	28	5.1	127	23.3	299	54.9	91	16.7
24e. Para elaborar una retroalimentación detallada sobre las fortalezas y áreas de oportunidad a cada estudiante.	23	4.2	111	20.4	301	55.2	110	20.2

Nota: n = 545.

En lo que se refiere al *aspecto conductual de las actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje*, en la Tabla 8.7 se muestra la frecuencia de uso de diferentes tipos de estrategias de evaluación. Respecto a las estrategias de tipo constructivista y centradas en el estudiante, la estrategia que mayor porcentaje docente emplea siempre, es el acordar con los estudiantes los criterios que se utilizarán para evaluar los aprendizajes del curso (69.2%); mientras que las menos empleadas fueron la promoción de la coevaluación (10.1% de docentes) y la autoevaluación de estudiantes (21.3%), lo cual concuerda con los resultados anteriores, sobre el tipo de actividades de evaluación que los docentes consideran que menos dominan. Con relación a las estrategias de evaluación de tipo tradicional y centradas en el docente, la que se emplea más frecuentemente es el evaluar al estudiante solo a partir de su desempeño individual (47.2% de docentes).

Tabla 8. 7

Frecuencia de empleo de diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente

Estrategias de evaluación del aprendizaje	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Estrategias de evaluación constructivista y centradas en el estudiante								
26a. Al inicio del curso o de un nuevo tema, evalúo los conocimientos previos del estudiantado	172	31.6	189	34.7	155	28.4	29	5.3
26b. Durante una actividad, evalúo en todo momento las dificultades y avances de los estudiantes.	200	36.7	246	45.1	96	17.6	3	0.6
26c. Acuerdo con mis estudiantes, los criterios que se utilizarán para la evaluación de los aprendizajes.	377	69.2	113	20.7	41	7.5	14	2.6
26d. Proporciono retroalimentación grupal, sobre las principales debilidades de aprendizaje identificadas en los resultados de las evaluaciones.	300	55.0	188	34.5	51	9.4	6	1.1
26e. Proporciono a cada estudiante información detallada sobre los aprendizajes no logrados en cada actividad que se les evalúa.	193	35.4	217	39.8	122	22.4	13	2.4
26f. Promuevo que los estudiantes se autoevalúen.	116	21.3	172	31.6	202	37.1	55	10.1
26g. Promuevo que los estudiantes evalúen a otros compañeros (coevaluación).	55	10.1	119	21.8	215	39.4	156	28.6
26h. Proporciono información sobre cómo mejorar los aprendizajes que no se lograron, derivada de los resultados de las evaluaciones.	194	35.6	247	45.3	88	16.1	16	2.9
26i. La selección de las estrategias y métodos de evaluación de mi clase, buscan que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en situaciones reales.	318	58.3	189	34.7	33	6.1	5	0.9
26j. Adapto las estrategias o método de evaluación en los casos particulares de estudiantes que así lo requieran.	211	38.7	203	37.2	111	20.4	20	3.7
26k. Empleo estrategias de evaluación de diversos tipos para recabar información sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes.	198	36.3	232	42.6	102	18.7	13	2.4
Estrategias de evaluación tradicional y centradas en el docente								
26l. Independiente de que la asignatura sea teórica o práctica, prefiero evaluar a mis estudiantes por medio de exámenes o pruebas objetivas.	112	20.6	172	31.6	172	31.6	89	16.3
26m. Para aprobar mi asignatura, la calificación de cada estudiante se calcula a partir de la evaluación de su desempeño individual en el curso.	257	47.2	200	36.7	70	12.8	18	3.3
26n. La selección de estrategias y métodos de evaluación de los aprendizajes solo los determino yo.	128	23.5	188	34.5	144	26.4	85	15.6
26ñ. La selección de criterios y porcentajes de los métodos de evaluación solo los determino yo.	132	24.2	153	28.1	139	25.5	121	22.2
26o. En mis evaluaciones busco que mis estudiantes reflejen los contenidos tal y como los revisamos en clase o en las lecturas.	98	18.0	175	32.1	177	32.5	95	17.4

Nota: n = 545.

En la Tabla 8.8 se presentan los resultados del *aspecto cognitivo de las actitudes docentes (ideas y preconcepciones) hacia la evaluación del aprendizaje*. Se observa que las ideas y preconcepciones de mayor número de docentes estuvieron de acuerdo/totalmente de acuerdo fue: el considerar como fundamental que el personal docente cuente con conocimientos técnicos para elaborar evaluaciones válidas y confiables (94.3% de docentes), y que dada la complejidad del aprendizaje deben emplear diferentes formas de evaluación de acuerdo a la naturaleza de lo que se quiere evaluar (93.6% de docentes). En cuanto a la preconcepción que mayor número de docentes estuvo en desacuerdo/totalmente en desacuerdo, fue que las evaluaciones son una forma de controlar a los estudiantes (78.3% de docentes); sin embargo, un 21.6% los docentes de la UABC considera estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 8. 8

Grado de acuerdo respecto a ideas y preconcepciones sobre la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente

Ideas y preconcepciones	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
27a. En el marco de esta asignatura, yo puedo elaborar evaluaciones auténticas (enfocadas en el desempeño) de las competencias que deben desarrollar mis estudiantes en el curso.	270	49.5	236	43.3	30	5.5	9	1.7
27b. Elaboro evaluaciones para promover la continuidad del aprendizaje de los estudiantes (la evaluación como actividad de aprendizaje).	256	47.0	254	46.6	21	3.9	14	2.6
27c. Es fundamental que los docentes cuenten con conocimientos técnicos para elaborar evaluaciones válidas y confiables.	329	60.4	185	33.9	25	4.6	6	1.1
27d. Las evaluaciones las uso para conocer a detalle cada uno de mis estudiantes.	175	32.1	251	46.1	90	16.5	29	5.3
27e. Las evaluaciones deberían utilizarse para identificar a los estudiantes que requieren de mayor apoyo del docente.	245	45.0	238	43.7	52	9.5	10	1.8
27f. Las evaluaciones contribuyen para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje.	215	39.4	262	48.1	55	10.1	13	2.4
27g. Las evaluaciones deben ir siempre acompañadas de recomendaciones individuales sobre cómo mejorar las áreas de oportunidad de los estudiantes.	277	50.8	222	40.7	35	6.4	11	2.0
27h. Dada la complejidad del aprendizaje, se deben emplear diferentes formas de evaluación de acuerdo a la naturaleza de lo que se quiere evaluar.	311	57.1	199	36.5	25	4.6	10	1.8
27i. Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales.	103	18.9	193	35.4	172	31.6	77	14.1
27j. Las evaluaciones son una forma de controlar a los estudiantes.	42	7.7	76	13.9	192	35.2	235	43.1
27k. Las evaluaciones solo sirven para evaluar conocimientos declarativos o conceptuales de los estudiantes.	42	7.7	104	19.1	208	38.2	191	35.0
27l. Las evaluaciones sirven para ordenar a los estudiantes respecto a su rendimiento académico según los puntajes obtenidos.	57	10.5	143	26.2	170	31.2	175	32.1
27m. Las evaluaciones se usan solo para cuantificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (p. e. asignar una calificación).	52	9.5	152	27.9	178	32.7	163	29.9
27n. Con un examen de opción múltiple solo se pueden evaluar habilidades de pensamiento de bajo orden cognitivo (recordar, identificar y reconocer).	90	16.5	174	31.9	173	31.7	108	19.8

Nota: n = 545.

Otro aspecto actitudinal explorado, fueron los *sentimientos docentes hacia la evaluación del aprendizaje*. En la Tabla 8.9 se aprecia que el sentimiento donde mayor porcentaje docentes se encuentra totalmente de acuerdo/de acuerdo, fue el interés de que al estudiantado les vaya bien en los trabajos y tareas que se evalúan (97% de docentes), así como el gusto por aprender nuevas técnicas para evaluar mejor a sus estudiantes (96% de docentes).

Tabla 8. 9

Grado de acuerdo sobre diversos sentimientos hacia la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente

Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
28a. Me gusta diseñar evaluaciones que entusiasmen a mis estudiantes a aplicar lo aprendido.	299	54.9	224	41.1	13	2.4	9	1.7
28b. Estimulo el interés de mis estudiantes para mejorar los resultados de sus evaluaciones.	305	56.0	214	39.3	18	3.3	8	1.5
28c. Me gusta aprender sobre nuevas técnicas para evaluar mejor a mis estudiantes.	340	62.4	183	33.6	17	3.1	5	0.9
28d. Me preocupa que mis estudiantes se sientan nerviosos o estresados con las evaluaciones del curso.	259	47.5	219	40.2	44	8.1	23	4.2
28e. Me gusta que a mis estudiantes les vaya bien en los trabajos o tareas que se evalúan.	367	67.3	162	29.7	11	2.0	5	0.9
28f. Las evaluaciones son una manera de imponer respeto sobre los estudiantes.	35	6.4	53	9.7	159	29.2	298	54.7
28g. Las evaluaciones son un medio para controlar el aprendizaje de los estudiantes.	41	7.5	124	22.8	167	30.6	213	39.1
28h. Siento que se sobrevalora el uso que se le puede dar a las evaluaciones de los estudiantes.	65	11.9	162	29.7	215	39.4	103	18.9
28i. Siento que las evaluaciones son poco útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje.	24	4.4	84	15.4	190	34.9	247	45.3
28j. Me aseguro que a partir de mis evaluaciones, solo aprueben los mejores estudiantes.	24	4.4	49	9.0	158	29.0	314	57.6
28k. Las evaluaciones solo etiquetan a los estudiantes.	38	7.0	61	11.2	186	34.1	260	47.7

Nota: n = 545.

Finalmente, el CCEA también exploró aspectos relacionados con los *valores éticos en la evaluación del aprendizaje*. En la Tabla 8.10 se presentan los resultados acerca de la importancia que el personal docente confiere a diversos valores implicados en la evaluación de los estudiantes. Se observa que los valores éticos considerados como más importantes por mayor número de docentes, fue la transparencia en el proceso de evaluación y entrega de resultados (78.3%), así como la honestidad en la calificación y emisión de los resultados (77.2%).

Tabla 8. 10

Nivel de importancia sobre diversos valores de la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente

Valores	Muy importante		Importante		Poco importante		Nada importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
29a. Rigurosidad en la calidad técnica del diseño de las evaluaciones que realiza.	146	26.8	329	60.4	65	11.9	5	0.9
29b. Responsabilidad para elaborar evaluaciones que atiendan la diversidad de mis estudiantes.	262	48.1	247	45.3	33	6.1	3	0.6
29c. Pertinencia de las evaluaciones respecto a los aprendizajes a evaluar en el aula.	294	53.9	240	44.0	9	1.7	2	0.4
29d. Justicia en los criterios de evaluación que se establecen.	361	66.2	173	31.7	8	1.5	3	0.6
29e. Honestidad en la calificación y emisión de los resultados.	421	77.2	120	22.0	3	0.6	1	0.2
29f. Transparencia en el proceso de evaluación y entrega de resultados.	427	78.3	114	20.9	3	0.6	1	0.2

Nota: n = 545.

Por su parte, la Tabla 8.11 muestra la frecuencia en que los docentes afirman que ocurren determinadas situaciones donde se comprometen cuestiones éticas de la evaluación de los estudiantes. Se aprecia que el 94.3% de los docentes afirma nunca permitir que aspectos personales de la relación con algún estudiante, influya en la emisión de calificaciones. Por otro lado, se observa que 6 de cada 10 docentes (62%) favorecen de algunas veces a siempre, la calificación de estudiantes sobresalientes aunque salgan mal en una tarea o examen.

Tabla 8. 11

Frecuencia en que ocurren situaciones relacionadas con la ética de la evaluación del aprendizaje, por porcentaje docente

Situaciones éticas	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
30a. Ayudo en su calificación a un estudiante de alto rendimiento en clase, cuando sale mal en una tarea o examen.	58	10.6	91	16.7	189	34.7	207	38.0
30b. Penalizo en su calificación a un estudiante que no asiste regularmente a clase, aunque en las tareas y evaluaciones haya salido bien.	31	5.7	61	11.2	164	30.1	289	53.0
30. Permito que aspectos personales de mi relación con algún estudiante influyan en la emisión de su calificación en las evaluaciones.	6	1.1	13	2.4	12	2.2	514	94.3

Nota: n = 545.

8.3 Resultados de la fase 3

8.3.1 Análisis de dimensionalidad de las escalas

Para identificar la estructura teórica de los ítems, escalas y subescalas del CCEA, se llevó a cabo un AFE. Para el análisis de cada escala, primero se presentan los resultados de

la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Esto se realizó, con la intención de verificar la adecuación del muestreo y la linealidad de los ítems. Después, se muestran los resultados del AFE donde se empleó el método de extracción de factores de Máxima verosimilitud y la rotación Varimax.

Con relación a la escala *Usos principales asignados a la evaluación del aprendizaje en el aula* esta fue diseñada para dos dimensiones. La prueba KMO y Bartlett arrojaron un coeficiente de 0.60, con una Chi cuadrada significativa (<0.005). De acuerdo con Kaiser y Rice (1974) solo los valores por encima de 0.70 se consideran como aceptables para proceder al AFE, por tanto, no se procedió a realizar el AFE (todas las tablas de la medida KMO y varianza, se pueden consultar en Apéndice F).

En cuanto a la escala *Autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje*, esta fue diseñada para medir un solo constructo. La prueba KMO y Bartlett arrojaron un coeficiente de 0.81, con una Chi cuadrada significativa (<0.005). De acuerdo con Kaiser y Rice (1974) los valores por encima de 0.70 se consideran como aceptables para proceder al AFE. El análisis factorial realizado, probó la unidimensionalidad de la escala, cuyo único componente extraído explica el 57.32 de la varianza de la autopercepción que tienen los docentes sobre su nivel de dominio de la evaluación.

Respecto a los resultados de la matriz factorial, se encontró que los coeficientes, o pesos factoriales, oscilaron entre los valores de 0.600 al 0.723 (ver Tabla 8.12). Se aprecia que la carga factorial más alta corresponde a los ítems 24d y 24e, cuyo foco de medición es el dominio docente para elaborar evaluaciones que sean técnicamente válidas y confiables. Es decir, este ítem aporta mayor información al constructo medido en relación al resto de los estímulos presentados en la escala.

Tabla 8. 12

Características factoriales de la escala Autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje en el aula

Factor 1	Peso factorial
24a. Dominio para elaborar exámenes abiertos y de opción múltiple.	0.60
24b. Dominio para elaborar otro tipo de evaluaciones, además de los exámenes (p. e. rúbricas de calificación para calificar proyectos, escalas, listas de cotejo).	0.68
24c. Dominio para llevar a cabo actividades de coevaluación y autoevaluación en los estudiantes.	0.70
24d. Dominio para elaborar evaluaciones que sean técnicamente válidas y confiables.	0.72
24e. Dominio para elaborar una retroalimentación detallada sobre las fortalezas y áreas de oportunidad a cada estudiante.	0.72

Nota: $n = 545$. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser.

En lo referente a la escala sobre *Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje*, se exploraron dos tipos de estrategias de evaluación: las constructivistas y centradas en el estudiante; así como las tradicionales y centradas en el docente. De acuerdo con la medida KMO y la prueba de Bartlett, la escala obtuvo un valor de 0.83 y una significancia estadística, cuyo resultado indicó que los datos son idóneos para llevar a cabo el análisis factorial.

Como producto del AFE, emergieron tres factores los cuales explicaron el 51 de la varianza total. En la Tabla 8.13, se observa que las agrupaciones de los ítems del primer y segundo factor, corresponden a las subdimensiones planeadas. Sin embargo, dos ítems que pertenecen teóricamente al Factor 1 (sobre uso de estrategias de evaluación constructivista y centrada en el alumno), se agruparon en otro factor.

Tabla 8. 13*Características factoriales de la escala Prácticas de evaluación del aprendizaje*

Ítems	Peso factorial		
	1	2	3
Factor 1: Estrategias de evaluación constructivista y centradas en el estudiante			
26h. Proporciono información sobre cómo mejorar los aprendizajes que no se lograron, derivada de los resultados de las evaluaciones.	0.68	0.12	0.25
26j. Adapto las estrategias o método de evaluación en los casos particulares de estudiantes que así lo requieran.	0.65	0.10	0.11
26k. Empleo estrategias de evaluación de diversos tipos para recabar información sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes.	0.63	0.17	0.17
26i. La selección de las estrategias y métodos de evaluación de mi clase, buscan que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en situaciones reales.	0.62	0.19	0.04
26d. Proporciono retroalimentación grupal, sobre las principales debilidades de aprendizaje identificadas en los resultados de las evaluaciones.	0.61	0.08	0.09
26b. Durante una actividad, evalúo en todo momento las dificultades y avances de los estudiantes.	0.60	0.04	0.08
26e. Proporciono a cada estudiante información detallada sobre los aprendizajes no logrados en cada actividad que se les evalúa.	0.59	0.04	0.20
26a. Al inicio del curso o de un nuevo tema, evalúo los conocimientos previos del estudiantado	0.47	-0.03	0.16
26c. Acuerdo con mis estudiantes, los criterios que se utilizarán para la evaluación de los aprendizajes.	0.38	-0.02	0.03
Factor 2: Estrategias de evaluación tradicional y centradas en el docente			
26n. La selección de estrategias y métodos de evaluación de los aprendizajes solo los determino yo.	-0.13	0.88	0.07
26ñ. La selección de criterios y porcentajes de los métodos de evaluación solo los determino yo.	-0.14	0.85	0.07
26m. Para aprobar mi asignatura, la calificación de cada estudiante se calcula a partir de la evaluación de su desempeño individual en el curso.	0.24	0.42	-0.09
26l. Independiente de que la asignatura sea teórica o práctica, prefiero evaluar a mis estudiantes por medio de exámenes o pruebas objetivas.	0.17	0.38	-0.14
26o. En mis evaluaciones busco que mis estudiantes reflejen los contenidos tal y como los revisamos en clase o en las lecturas.	0.09	0.30	0.03
Factor 3: Otro			
26g. Promuevo que los estudiantes evalúen a otros compañeros (coevaluación).	0.27	-0.06	0.79
26f. Promuevo que los estudiantes se autoevalúen.	0.36	0.01	0.64

Nota: n = 545. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y

normalización Kaiser. Las cargas factoriales por encima de .30 se señalan en negritas.

Dado el resultado anterior, se optó por llevar a cabo un análisis descriptivo de frecuencia de los ítems 26g y 26f, para conocer el comportamiento de la tasa de respuesta. Los resultados de este procedimiento permitieron vislumbrar que la problemática no radicó en el diseño de los ítems, sino que el uso de la autoevaluación y la coevaluación, son estrategias de evaluación constructivista que emplean pocos docentes. Este hallazgo contribuyó a la decisión de cuáles ítems incluir o no al momento de crear los superíndices; lo cual, contribuye al principio de parsimonia propuesto por Ockham (Walsh, 1979), donde es mejor una mayor explicación con el empleo de menos elementos.

Con relación a la escala sobre *Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje*, los ítems se diseñaron para explorar dos tipos: las de uso formativo y uso sumativo. La totalidad de la escala obtuvo un coeficiente de KMO de 0.87 con una significancia estadística en la prueba de Barlett. Se procedió al análisis factorial, donde se encontraron dos factores subyacentes que explican el 52.9 de la varianza total.

Como se aprecia en la Tabla 8.14, los ítems se agruparon de la forma en que se diseñaron previamente; sin embargo, se puede observar que el Ítem 27i contribuye muy poco al factor que pertenece. Al respecto, algunos autores sugieren la eliminación de ítems con cargas factoriales menores de 0.30 (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007). Lo anterior sugiere, que la afirmación “Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales” no corresponde empíricamente a ninguno de los constructos subyacentes de la escala y, por tanto, debe descartarse.

Tabla 8. 14

Características factoriales de la escala Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje

Ítems	Peso factorial	
	1	2
Factor 1: Ideas y preconcepciones de uso formativo		
27a. En el marco de esta asignatura, yo puedo elaborar evaluaciones auténticas (enfocadas en el desempeño) de las competencias que deben desarrollar mis estudiantes en el curso.	0.68	0.01
27b. Elaboro evaluaciones para promover la continuidad del aprendizaje de los estudiantes (la evaluación como actividad de aprendizaje).	0.71	0.08
27c. Es fundamental que los docentes cuenten con conocimientos técnicos para elaborar evaluaciones válidas y confiables.	0.69	0.02
27d. Las evaluaciones las uso para conocer a detalle cada uno de mis estudiantes.	0.59	0.29
27e. Las evaluaciones deberían utilizarse para identificar a los estudiantes que requieren de mayor apoyo del docente.	0.67	0.15
27f. Las evaluaciones contribuyen para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje.	0.66	0.11
27g. Las evaluaciones deben ir siempre acompañadas de recomendaciones individuales sobre cómo mejorar las áreas de oportunidad de los estudiantes.	0.72	0.07
27h. Dada la complejidad del aprendizaje, se deben emplear diferentes formas de evaluación de acuerdo a la naturaleza de lo que se quiere evaluar.	0.70	- 0.05
27i. Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales.	0.29	0.27
Factor 2: Ideas y preconcepciones de uso sumativo		
27j. Las evaluaciones son una forma de controlar a los estudiantes.	0.03	0.68
27k. Las evaluaciones solo sirven para evaluar conocimientos declarativos o conceptuales de los estudiantes.	0.03	0.77
27l. Las evaluaciones sirven para ordenar a los estudiantes respecto a su rendimiento académico según los puntajes obtenidos.	0.12	0.73
27m. Las evaluaciones se usan solo para cuantificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (p. e. asignar una calificación).	0.04	0.68
27n. Con un examen de opción múltiple solo se pueden evaluar habilidades de pensamiento de bajo orden cognitivo (recordar, identificar y reconocer).	0.10	0.57

Nota: n = 545. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser. Las cargas factoriales por encima de .30 se señalan en negritas.

En lo tocante a la escala *Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones*, se sondearon dos tipos: sentimientos favorables y sentimientos desfavorables. La medida de prueba de KMO arrojó un valor de 0.79, el cual se considera dentro del rango de una adecuación de la muestra, y cuya prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa.

En Tabla 8.15 se observa que la agrupación de los ítems no corresponde a la estructura bidimensional de la escala, sino que subyacen tres factores. La agrupación de ítems en el primer factor corresponde a los designados como actitudes favorables hacia la evaluación; mientras que la agrupación de ítems en el segundo, a los sentimientos desfavorables. Por su parte, los ítems 28f y 28g, que se agruparon en el tercer factor (pese a pertenecer teóricamente dentro del segundo), parecen evaluar un constructo distinto, cuya redacción pareciera reflejar más un uso, que una actitud. Por tanto, se tomó la decisión de eliminar ambos ítems de la escala, y así conservar únicamente los dos primeros factores que corresponden teóricamente al diseño planeado.

Tabla 8. 15

Características factoriales de la escala Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones

Ítems	Peso factorial		
	1	2	3
Factor 1: Sentimientos favorables hacia la práctica y usos de las evaluaciones			
28a. Me gusta diseñar evaluaciones que entusiasmen a mis estudiantes a aplicar lo aprendido.	0.76	-0.05	0.03
28b. Estimulo el interés de mis estudiantes para mejorar los resultados de sus evaluaciones.	0.81	-0.04	0.10
28c. Me gusta aprender sobre nuevas técnicas para evaluar mejor a mis estudiantes.	0.76	-0.03	0.02
28d. Me preocupa que mis estudiantes se sientan nerviosos o estresados con las evaluaciones del curso.	0.49	0.09	0.06
28e. Me gusta que a mis estudiantes les vaya bien en los trabajos o tareas que se evalúan.	0.68	0.00	-0.05
Factor 2: Sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de las evaluaciones			
28h. Siento que se sobrevalora el uso que se le puede dar a las evaluaciones de los estudiantes.	0.10	0.57	0.16
28i. Siento que las evaluaciones son poco útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje.	-0.10	0.78	0.10
28j. Me aseguro que a partir de mis evaluaciones, solo aprueben los mejores estudiantes.	-0.04	0.48	0.42
28k. Las evaluaciones solo etiquetan a los estudiantes.	0.01	0.65	0.19
Factor 3: Otro			
28f. Las evaluaciones son una manera de imponer respeto sobre los estudiantes.	0.05	0.28	0.75
28g. Las evaluaciones son un medio para controlar el aprendizaje de los estudiantes.	0.08	0.19	0.80

Nota. $n = 545$. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser. Las cargas factoriales por encima de 0.30 se señalan en negritas.

En cuanto a la escala *Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones en el aula*, la prueba de KMO resultó en un valor de 0.81, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa. Lo anterior corroboró que la muestra es suficiente para realizar el análisis

factorial. De acuerdo con el AFE, del conjunto de ítems se extrajo un solo factor (la cual corresponde con la estructura unidimensional previa) que explica el 58% de la varianza total. En la Tabla 8.16, se puede observar que el Ítem 29a posee una carga factorial menor a 0.30; por tanto, no aporta al constructo subyacente y se debe eliminar.

Tabla 8. 16

Características factoriales de la escala Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones en el aula

Factor 1	Peso factorial
29e. Honestidad en la calificación y emisión de los resultados.	0.95
29f. Transparencia en el proceso de evaluación y entrega de resultados.	0.93
29d. Justicia en los criterios de evaluación que se establecen.	0.77
29c. Pertinencia de las evaluaciones respecto a los aprendizajes a evaluar en el aula.	0.59
29b. Responsabilidad para elaborar evaluaciones que atiendan la diversidad de mis estudiantes.	0.46
29a. Rigurosidad en la calidad técnica del diseño de las evaluaciones que realiza.	0.29

Nota: $n = 545$. Método de extracción de Máxima verosimilitud con rotación Varimax y normalización Kaiser. Las cargas factoriales por encima de 0.30 se señalan en negritas.

Respecto a la escala de *Objetividad de la evaluación del aprendizaje en el aula*, la prueba KMO y Bartlett arrojó un coeficiente de 0.63, lo cual indicó la imposibilidad de llevar a cabo en AF, dada la falta de adecuación de los datos para dicho análisis. Es decir, que los ítems que pertenecen a esta escala no están correlacionados en la muestra obtenida, o que las interrelaciones entre los ítems son igual a cero. Dicho resultado, imposibilita el uso del AFE, por lo cual los ítems de esta escala fueron empleados como variables independientes (VI) para los análisis de clasificación y de regresión.

8.3.2 Creación de subíndices e índices

Dado que uno de los objetivos específicos de este trabajo de investigación fue conocer los factores que se asocian a los diferentes tipos de culturas de la evaluación del aprendizaje en docentes, fue necesaria la construcción de dos variables dependientes para la ejecución de los modelos de segmentación y de regresión lineal múltiple. Para ello, se llevaron a cabo dos procesos. Primero, con base en los resultados de los diferentes AFE realizados, donde se probaron los supuestos de normalidad y linealidad de las escalas del CCEA, se procedió a una reducción de variables. Para ello, se crearon diferentes subíndices que permitieron sintetizar el número de ítems que corresponden a cada constructo. Y segundo, se computaron dos índices, a partir de los subíndices, para representar la cultura evaluativa de tipo tradicional y la orientada hacia el constructivismo.

En la Tabla 8.17, se presentan los ocho subíndices creados a partir de los reactivos que integran los apartados del CCEA, así como sus respectivos estadísticos descriptivos. Se observa que la media de puntuación más alta (90.5 puntos) corresponde al subíndice de Importancia de valores ético-técnicos de las evaluaciones; esto quiere decir, que los docentes universitarios consideran muy importante que todas las evaluaciones del aprendizaje deben elaborarse con rigurosa calidad técnica, deber ser pertinentes, justas y transparentes, entre otros valores. Por su parte, el subíndice que obtuvo el promedio de puntuación más bajo (37.6 puntos) fue el de Sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de la evaluación; esto refleja que el personal docente se orienta más a favor de la evaluación, lo cual se corrobora en que el subíndice sobre sentimientos favorables hacia la evaluación haya obtenido un puntaje alto (87.6 puntos).

Tabla 8. 17*Resultados estadísticos de los subíndices*

Subíndices	Estadísticos descriptivos			
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Curtosis	Asimetría
Subíndice de autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje	72.20	14.04	0.38	-0.19
Subíndice de uso de estrategias de evaluación constructivistas y centradas en el estudiante	80.74	12.74	-0.17	-0.45
Subíndice de uso de estrategias de evaluación tradicional y centrada en el docente	53.15	18.22	-0.29	0.43
Subíndice de ideas y preconcepciones de uso formativo de la evaluación	83.83	12.85	3.03	-1.20
Subíndice de ideas y preconcepciones de uso sumativo de la evaluación	53.14	18.22	-0.29	0.43
Subíndice de sentimientos favorables hacia la práctica y usos de la evaluación	87.54	12.35	3.69	-1.36
Subíndice de sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de la evaluación	37.56	13.17	1.04	0.97
Subíndice de importancia de valores ético-técnicos de las evaluaciones	90.50	10.59	2.70	-1.31

Nota: $n = 545$. El rango para todos los índices fue de 75 puntos (valor mínimo de 25 y máximo de 100).

Posteriormente, se procedió a la creación de dos índices sobre cada tipo de cultura de la evaluación de los docentes (la *tradicional* y *para el aprendizaje*). La creación de estas dos variables, en un lugar de una sola que midiera la cultura de la evaluación en un continuo donde un menor puntaje indica una cultura más tradicional, y viceversa, se justifica que a nivel teórico se partió con el supuesto de que existen dos tipos de culturas evaluativas independientes. La selección de los subíndices para componer cada índice, se realizó de acuerdo con la operacionalización previa sobre los tipos de cultura de la evaluación, a partir de la revisión de antecedentes (en el Capítulo V), donde se describen las características asociadas al tipo de actitudes y creencias sobre la evaluación del aprendizaje, relacionadas para cada tipología.

Para el *Índice de Cultura Evaluativa Tradicional* (ICET), se tomaron en cuenta los siguientes subíndices creados:

- Uso de estrategias de evaluación tradicional y centrada en el docente.
- Ideas y preconcepciones de uso sumativo de la evaluación.

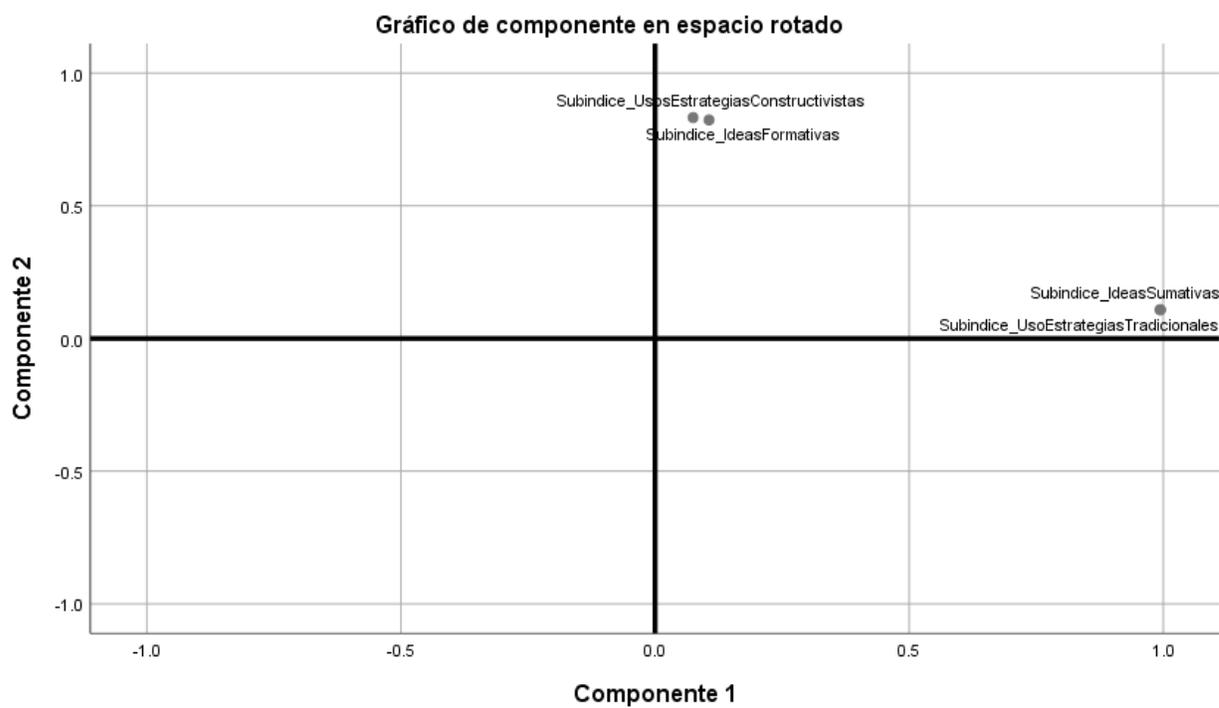
La selección de estos subíndices se justifica en que, en el diseño del cuestionario, los ítems que los componen corresponden a características de la evaluación tradicional, la cual adhiere prácticas de evaluación de tipo sumativo y centradas en el docente. Este mismo criterio, se empleó para la creación del segundo índice. El *Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje* (ICEA), denominado así por estar orientado hacia el aprendizaje de los estudiantes, sintetiza las puntuaciones obtenidas en los siguientes subíndices:

- Uso de estrategias de evaluación constructivistas, y centradas en el estudiante.
- Ideas y preconcepciones de uso formativo de la evaluación.

Después de la agrupación teórica, se procedió a comprobar que empíricamente los subíndices se segmentaran en dos factores; por tanto, se condujo un análisis factorial de segundo orden para conocer el número de factores subyacentes. Para ello, se empleó el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax. En la Figura 8.1, se aprecia que las cuatro variables se segmentaron en dos factores y se agruparon de acuerdo con la propuesta de agrupación teórica.

Figura 8. 1

Gráfico de componentes rotados



Finalmente, en la Tabla 8.18 se especifican los estadísticos descriptivos de ambos índices. Como se aprecia, el ICEA fue el que obtuvo una media de puntuación más alta. Es decir, en promedio, la cultura de la evaluación de los docentes universitarios está más orientada a la constructivista y formativa, que a la tradicional.

Tabla 8. 18

Resultados estadísticos de los índices sobre tipos de cultura evaluativa

Índices	Estadísticos descriptivos					
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín.	Máx.	Curtosis	Asimetría
Índice de Cultura Evaluativa Tradicional	53.15	18.22	25.00	100	-0.29	0.43
Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje	82.29	10.65	43.06	100	-0.07	-0.41

Nota: n = 545.

8.3.3 Análisis de segmentación de datos: método CHAID

Una vez creados los dos índices sobre los dos tipos de cultura de la evaluación (SCET y SCEA), se procedió a realizar un análisis de clasificación de datos mediante la técnica de árboles decisión CHAID exhaustivo (*Chi-square Automatic Interaction Detection*, por sus siglas en inglés). Este análisis permitió la exploración de los datos del cuestionario, para la creación de los perfiles docentes, según su puntuación en cada índice con las diferentes variables del cuestionario (en el Apéndice G se incluyen los estadísticos descriptivos de todas las variables de contexto).

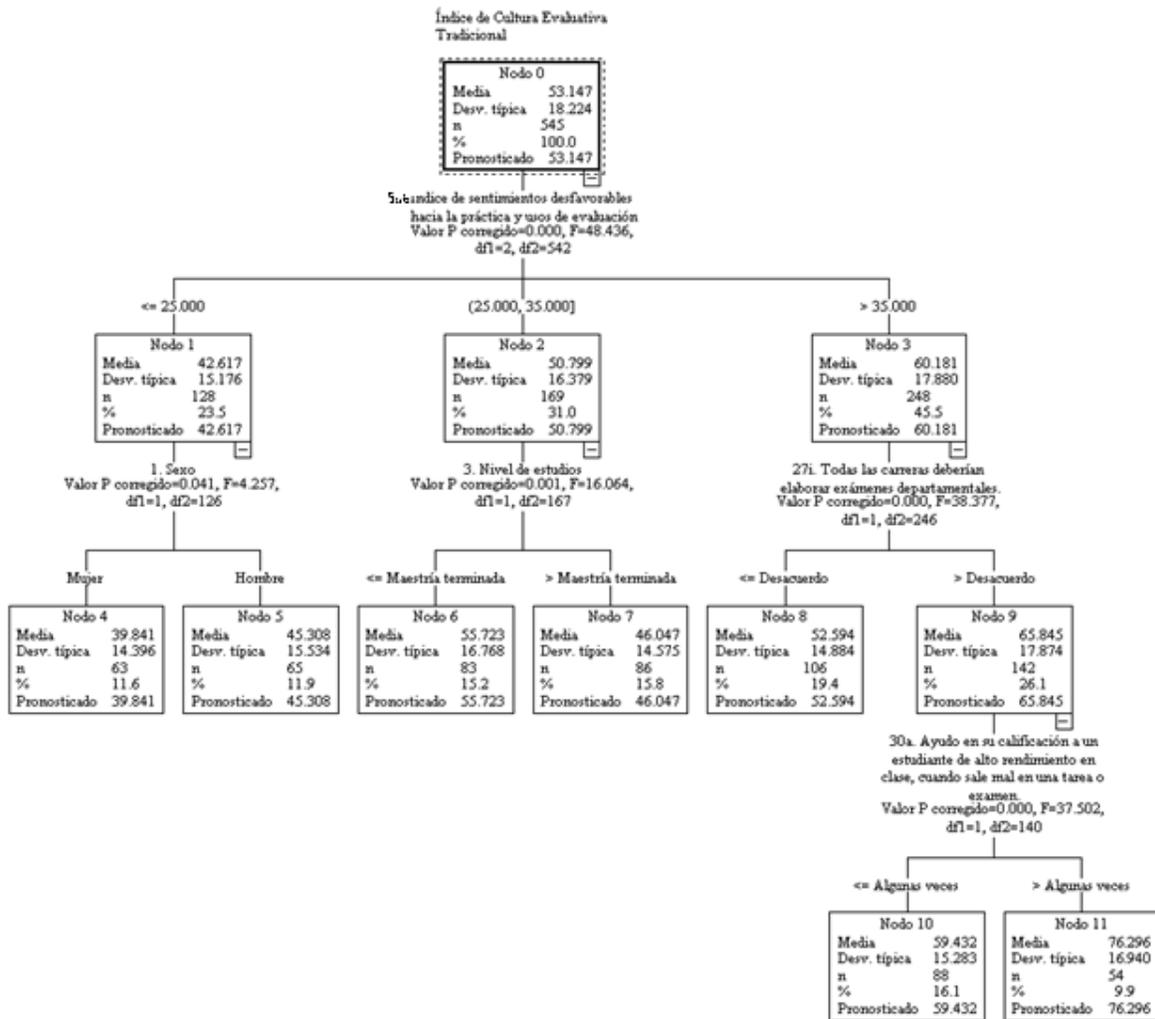
Los resultados del análisis de segmentación para la variable dependiente SCET, se muestran en la Figura 8.2. Se observa que el algoritmo detectó la asociación de cinco variables, donde la primera en segmentar los datos es el *Índice de sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de la evaluación*. El nodo 11 presenta la mayor media en el ICET (71.93 puntos de 100). Una vez detectado el nodo que concentra la media de puntuación más alta, lo siguiente es recorrer la segmentación de nodos que llevan a él, con el fin de identificar el grupo de variables independientes que comprenden el perfil de los docentes que poseen mayor puntuación en el ICET.

En este caso, se puede notar que los docentes con un puntaje alto en el índice de cultura evaluativa más tradicional, son aquellos quienes poseen sentimientos menos favorables hacia la evaluación; además, están de acuerdo en que todas las carreras deberían tener exámenes departamentales, y afirman favorecer en su calificación a los estudiantes de alto rendimiento, aun cuando éstos salen mal en alguna actividad de clase. De acuerdo con el porcentaje de docentes que se encuentran en este nodo, se puede notar que es el caso del

1 de cada 10 docentes universitarios (el resumen de los resultados del modelo se localizan en el Apéndice H).

Figura 8.2

Modelo de clasificación para la variable Índice de Cultura Evaluativa Tradicional



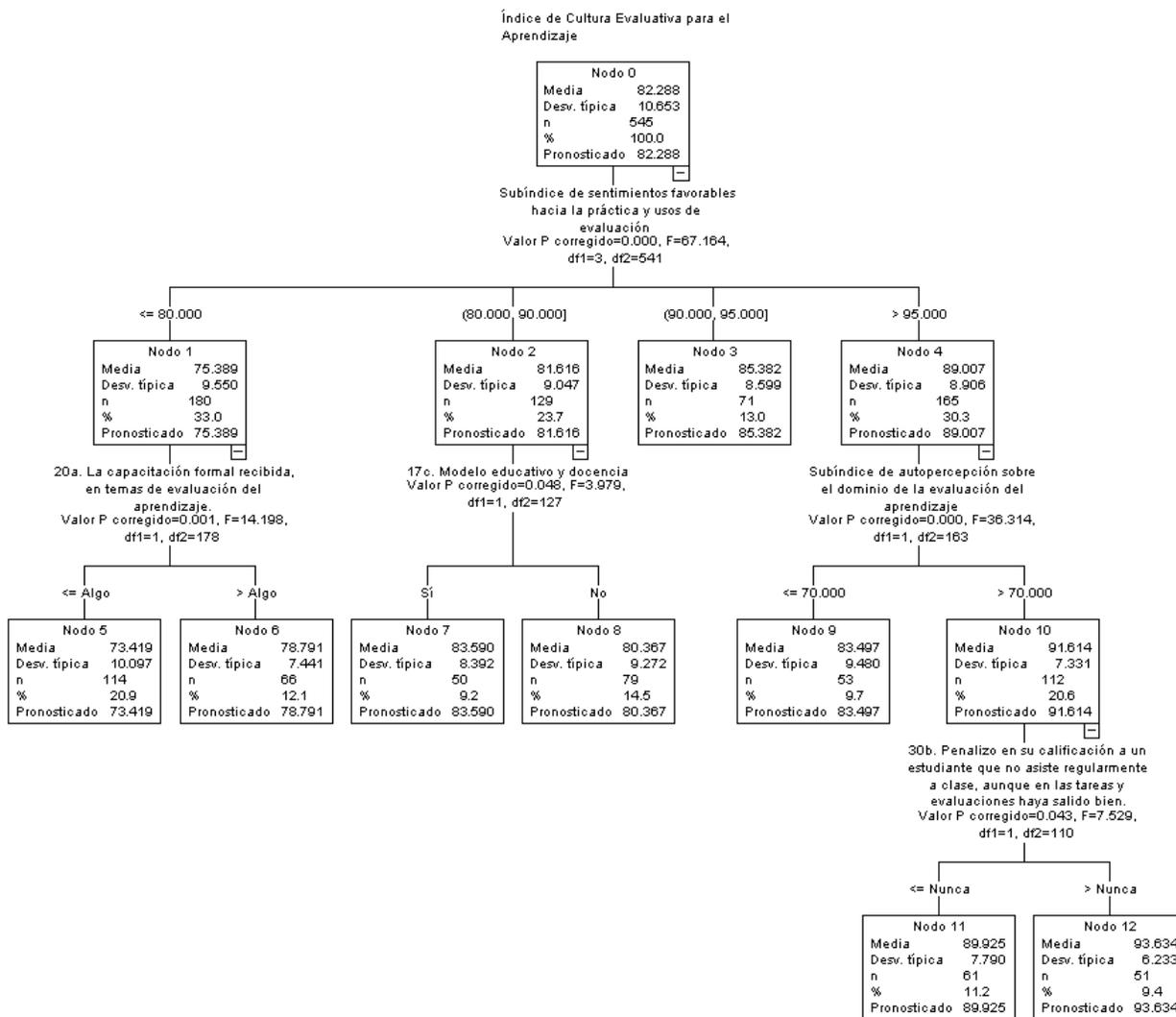
Nota: El método de crecimiento fue CHAID Exhaustivo.

En cuanto a los resultados del análisis de segmentación para la variable dependiente ICEA, se presentan en la Figura 8.3. El algoritmo detectó la asociación de cuatro variables,

donde la primera que segmenta es el *Subíndice de sentimientos favorables hacia la práctica y usos de la evaluación*. Se observa, que el nodo 10 presenta la mayor media en el ICEA (93.63 puntos de 100), quienes representan el 21 de la muestra de docentes. El grupo de VI encontradas bajo este criterio se refieren a los sentimientos favorables hacia la evaluación, percibir que cuentan con un alto dominio sobre la evaluación del aprendizaje en el aula, y que suelen penalizar a estudiantes que incumplen con asistir regularmente a clases, aunque en las tareas y evaluaciones salgan bien.

Figura 8. 3

Modelo de clasificación para la variable Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje



Nota: El método de crecimiento fue CHAID Exhaustivo.

Es importante mencionar que la identificación de variables que segmentan a los docentes según el ICET y el ICEA en el paso anterior, permitió la creación de los perfiles de docentes con mayor puntuación en cada uno de los superíndices.

8.3.4 Estimación de modelos de regresión

Para conocer los factores que se asocian a cada tipo de cultura de la evaluación, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple. Se empleó el método de regresión de pasos sucesivos o por pasos (*stepway*), el cual considera en cada paso la introducción de la VI que no se encuentre en la ecuación y tenga una probabilidad más pequeña para F . Las variables introducidas en la ecuación de regresión se eliminan de ella si su probabilidad para F llega a ser suficientemente grande. El método termina cuando no hay más variables candidatas a ser incluidas o eliminadas de la ecuación. Las VD fueron el ICET y el ICEA; y en las independientes se incluyeron todas las del cuestionario de contexto y los subíndices creados (excepto los integrados en los índices). En adición, al análisis se integraron los estadísticos de diagnóstico de colinealidad y heterocedasticidad, para verificar que los modelos de regresión cumplieran con estos supuestos.

Con relación a la variable dependiente ICET, se generó el siguiente modelo matemático:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_i X_i + E$$

Donde:

Y = Índice de Cultura Evaluativa Tradicional

β_0 = Valor de la constante de Y cuando el valor de las X_n es cero.

X_1 = Variables independiente uno

X_n = El número de variables independientes introducidas en el modelo

β_1 = Coeficiente de la variable X_1

β_i = Coeficiente de la variable X_i

E = Error de estimación

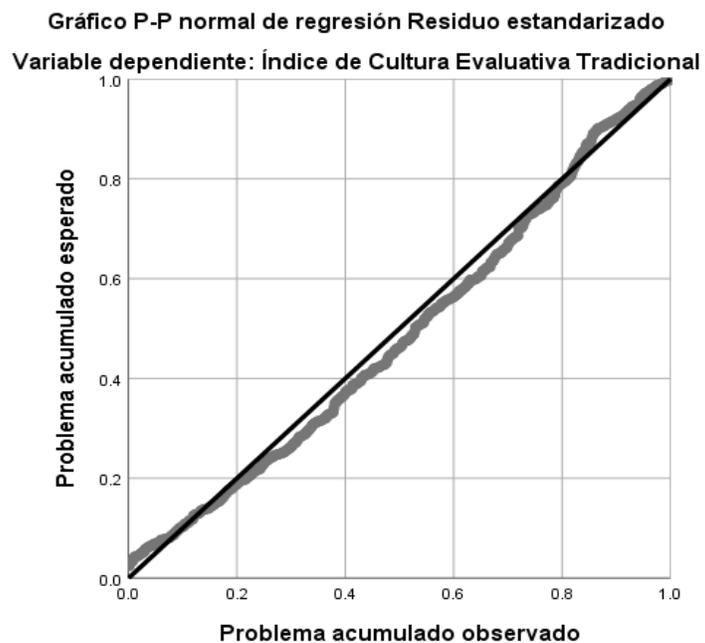
El resultado del análisis de regresión para la variable ICET generó un total de siete modelos, de los cuales el último explicó el 12% de la varianza ($R^2 = .118$; $p = .000$) del puntaje en el ICET (ver Tabla I1 del Apéndice I). La prueba Durbin-Watson obtuvo un valor de 1.92, el cual confirmó que los errores de predicción (residuos) del análisis de regresión, no están correlacionados, es decir, los residuos son independientes.

En cuanto a las características del último modelo, en la Figura 8.4 se muestran dos gráficos que representan dos formas de visualizar el ajuste del modelo de regresión. En el panel A, se presenta el gráfico de probabilidad normal, el cual sirvió para probar si los residuos de la regresión se distribuyen de manera normal. Como se puede observar la distribución de los datos empíricos tiende a superponerse sobre la curva de distribución normal teórica (gráfico P-P). Mientras que en el panel B, se muestra que los errores o residuales, tienen una tendencia positiva y que la mayor proporción de sujetos se encuentran concentrados en la parte media y baja de la distribución.

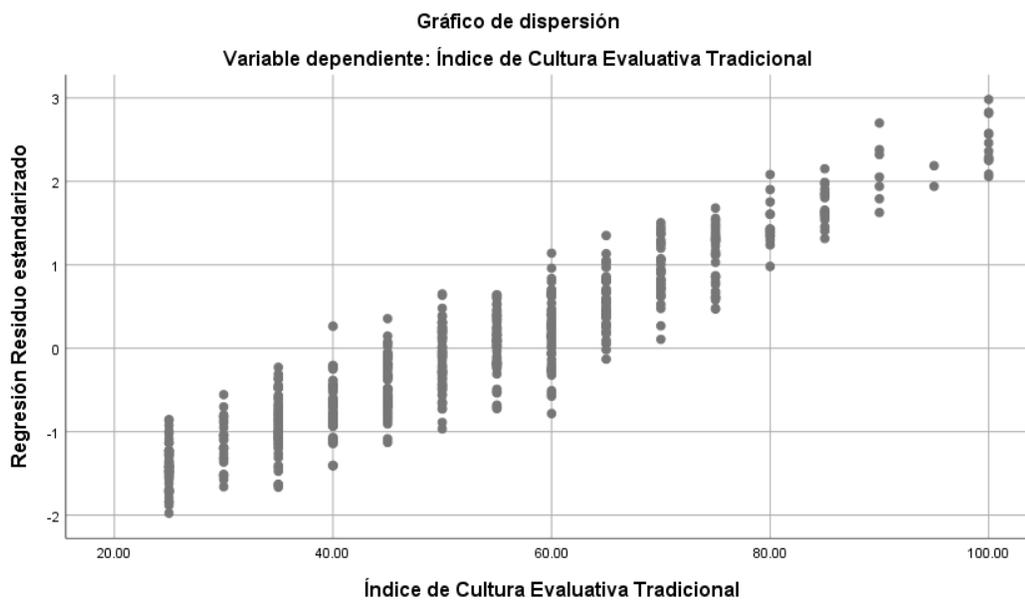
Figura 8. 4

Gráfico de probabilidad normal de los residuos estandarizados y dispersión del Índice de Cultura Evaluativa Tradicional

A



B



En la Tabla 8.19, se presentan los coeficientes de las siete variables que integraron el modelo que explica la cultura de la evaluación de los docentes con tendencias tradicionalistas. Las variables se encuentran ordenadas de mayor a menor peso de acuerdo con su valor del coeficiente de beta estandarizado. Se aprecia que las dos variables de mayor peso fue el nivel de estudios (docentes de nivel licenciatura) y la cantidad de años como docente (menor número de años en el ejercicio. Seguido de la cantidad de años trabajando en su ámbito profesional (docentes con mayor número de años). También, los docentes que poseen una cultura evaluativa tradicional son aquellos que refieren haber tomado el curso de Taller de herramientas de evaluación de *Blackboard*, son hombres (sexo), afirman no haber tomado el curso de Diseño de rúbricas para la evaluación, y quienes consideran que la experiencia de cómo fueron evaluados durante la universidad, es el factor que más influye en la forma en que evalúan.

Tabla 8. 19

Coefficientes del modelo de regresión para el Índice de Cultura Evaluativa Tradicional

Variables	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	β	DE	β		Tolerancia	VIF
(Constante)	54.219	3.682		14.725	0.000	
3. Nivel de estudios	-2.468	0.520	-0.198	-4.743	0.000	0.962
6. Cantidad de años como docente	-2.489	0.657	-0.197	-3.787	0.000	0.619
5. Cantidad total de trabajando en su ámbito profesional disciplinario	0.273	0.090	0.156	3.024	0.003	0.627
17e. Taller de herramientas de evaluación en <i>Blackboard</i>	5.060	1.573	0.138	3.216	0.001	0.910
1. Sexo	4.692	1.508	0.129	3.112	0.002	0.970
17b. Diseño de rúbricas para la evaluación	-5.148	1.834	-0.119	-2.807	0.005	0.923
20c. Mi experiencia como estudiante durante mis estudios universitarios (cómo me evaluaban a mí)	2.054	0.823	0.104	2.495	0.013	0.967

En cuanto a la variable dependiente ICEA, se llevó a cabo el siguiente modelo matemático de regresión múltiple:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_i X_i + E$$

Donde:

Y = Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje

β_0 = Valor de la constante de Y cuando el valor de las X_n es cero.

X_1 = Variables independiente uno

X_n = El número de variables independientes introducidas en el modelo

β_1 = Coeficiente de la variable X_1

β_i = Coeficiente de la variable X_i

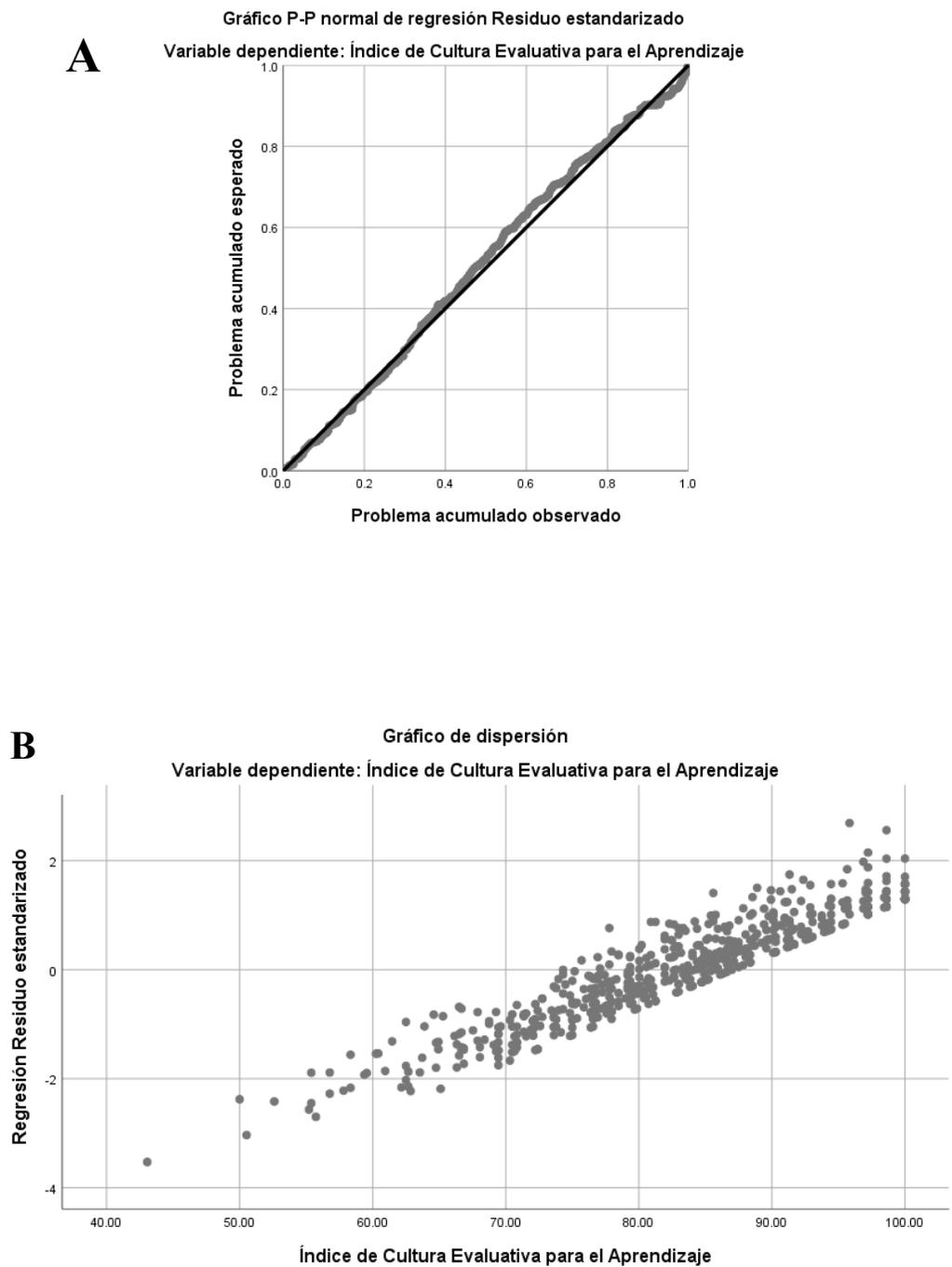
E = Error de estimación

El cálculo de regresión múltiple generó tres modelos posibles, de los cuales el último explicó el 12% de la varianza ($R^2 = .124$; $p = .000$) del puntaje en el ICEA; además, se obtuvo un valor de 1.95 en la prueba Durbin-Watson, lo cual confirma que los errores de regresión no están correlacionados (ver Tabla I2 del Apéndice I).

Las características del ajuste de los datos con relación a la regresión, se muestran en la Figura 8.5. En el panel A, se aprecia que los errores también se distribuyeron de manera normal; y en el panel B, que la nube de puntos tiende a superponerse sobre la curva de probabilidad (gráfico P-P). En este panel también se observa que los errores o residuales, tienen una tendencia positiva y que la mayor proporción de sujetos están concentrados en la parte superior. Lo anterior quiere decir que para los valores altos en el ICEA, el modelo predice bien; mientras que para los valores medios el modelo sobreestima.

Figura 8.5

Gráfico de probabilidad normal de los residuos estandarizados y dispersión del Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje



En la Tabla 8.20, se muestran los coeficientes del modelo de regresión para el ICEA, el grado de significancia y los estadísticos de prueba de colinealidad (los datos confirmaron que no se encontraron relaciones lineales entre las variables incluidas). Por una parte, se observa que la variable que mayor peso tiene en la explicación de la cultura evaluativa centrada en el aprendizaje, es para aquellos docentes quienes: señalan que *La capacitación formal recibida en temas de evaluación* es uno de los factores que más influyen en la manera que evalúan a sus estudiantes; seguido de quienes *Reconocen los elementos del modelo educativo de la universidad*, y refieren que su *Experiencia como docente a través de los años* también es uno de los factores de mayor influencia en su práctica evaluativa.

Tabla 8. 20

Coefficientes del modelo de regresión para el Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje

Variables	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	β	DE	β		Tolerancia	VIF
(Constante)	58.588	3.498		16.747	0.000	
20a. La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje.	2.867	0.479	0.250	5.987	0.000	0.941
22. Reconoce los elementos del Modelo educativo de la UABC	0.095	0.022	0.179	4.399	0.000	0.987
20b. Mi experiencia docente a través de los años.	1.853	0.856	0.091	2.166	0.031	0.937

Nota: n = 545.

A manera de cierre, al comparar los resultados de los modelos explicativos para cada tipo de cultura de la evaluación, se encontró que las variables asociadas explican más a los docentes que poseen una cultura evaluativa tradicional. Mientras que, para la cultura

evaluativa centrada en el aprendizaje, falta incorporar variables adicionales que no han sido consideradas en este estudio para explicar más su varianza. Esto, al menos, para la generalización de la población docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

8.4 Resultados de la fase 4

En este apartado se presentan los resultados sobre las características de formación del personal docente, normatividad y modelo educativo universitario, en temas de evaluación del aprendizaje. Se presentan los estadísticos descriptivos sobre las respuestas del personal docente con relación a aspectos del cuestionario que indagan sobre: la participación en cursos institucionales sobre evaluación; el grado de satisfacción de los mismos; la participación en otras experiencias formativas externas sobre evaluación del aprendizaje; los factores que consideran que influyen y obstaculizan en su manera de evaluar; el dominio acerca de la normatividad de la UABC en temas de evaluación; y sobre el reconocimiento del enfoque de la evaluación del aprendizaje que se promueve en el Modelo educativo institucional.

En lo que respecta a la *participación en cursos relacionados con la evaluación*, dentro de la oferta educativa de la UABC, en la Tabla 8.21 se observa que el curso con mayor tasa de participación (6 de cada 10 docentes) fue el de “Taller de herramientas de evaluación en *Blackboard*”. En el resto de las opciones formativas, se aprecia que la participación docente fue baja.

Tabla 8. 21*Porcentaje de docentes que han participado en cursos de la oferta formativa sobre evaluación*

Ítems	Porcentaje
17a. Diseño de reactivos para la evaluación.	28.1
17b. Diseño de rúbricas para la evaluación.	23.1
17c. Modelo educativo y docencia.	39.6
17d. Planeación para la evaluación del aprendizaje.	36.0
17e. Taller de herramientas de evaluación en <i>Blackboard</i> .	57.2

Nota: n = 545.

Para el caso de quienes han tomado algunos de los cursos anteriores, también se exploró el grado de satisfacción percibido. En la Tabla 8.22 se puede notar que el 70% de los docentes valoran estar satisfechos o muy satisfechos con la formación recibida.

Tabla 8. 22*Porcentaje de docentes según grado de satisfacción de los cursos formativos sobre evaluación recibidos*

Grado de satisfacción	Porcentaje
Muy satisfecho	37.7
Satisfecho	32.3
Poco satisfecho	6.1
Nada satisfecho	0.4
No he participado en ninguno de los cursos anteriores	26.6

Nota: n = 545.

Respecto a la participación en *otras experiencias formativas externas* sobre evaluación, en la Tabla 8.23 se observa que casi la mitad de los docentes (45.5%) afirman haber participado en experiencias formativas a través de cursos o diplomados relacionados con estrategias de evaluación del aprendizaje fuera de la universidad. Si se compara esta proporción docente con los que han participado en los cursos de la oferta formativa de la UABC, llama la atención que es mayor la cantidad de docentes que se han formado en instancias externas en temas de evaluación del aprendizaje.

Tabla 8. 23

Porcentaje de docentes que han participado en experiencias formativas externas, relacionadas con la evaluación del aprendizaje

Ítems	%
19a. Especialidad o posgrado en Educación, Didáctica, Pedagogía o área afín, donde haya revisado temas de evaluación del aprendizaje	23.7
19b. Proyectos de elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje	38.2
19c. Cursos o diplomados relacionados con el desarrollo de estrategias de evaluación del aprendizaje	45.5

Nota: n = 545.

Otro aspecto de interés fue conocer cuáles son los factores que influyen en la manera de evaluar de los docentes, y también aquellos que afectan al proceso de evaluación del aprendizaje en el aula según su percepción. En la Tabla 8.24 se concentran las distribuciones de respuesta según la medida de influencia y afectación. Se aprecia, que la experiencia docente es el aspecto con mayor repercusión en la forma en que los docentes evalúan al estudiantado; y que el tamaño del grupo, representa el obstáculo que mayor proporción de docentes (7 de cada 10) expresa que afecta, de algo a mucho, al proceso de la evaluación del aprendizaje en el aula.

Tabla 8. 24

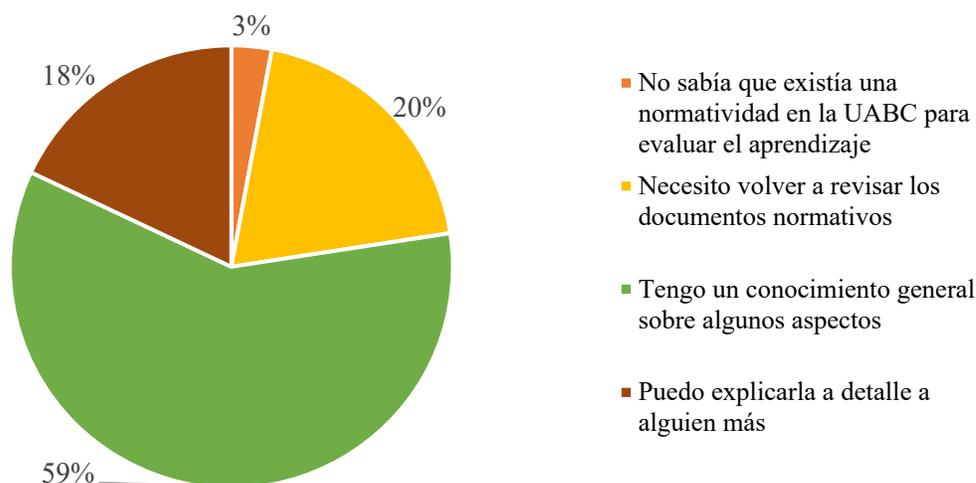
Porcentaje de docentes según el grado en que diversos aspectos influyen y afectan en su manera de evaluar

Ítems	Nada	Poco	Algo	Mucho
Aspectos que influyen				
20a. Capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje	8.4	9.0	32.5	50.1
20b. Mi experiencia docente a través de los años	0.7	1.8	19.6	77.8
20c. Mi experiencia como estudiante durante mis estudios universitarios (cómo me evaluaban a mí.	7.5	19.4	38.0	35.0
Aspectos externos que afectan				
25a. Tamaño del grupo (cantidad de alumnos).	11.6	13.9	36.1	38.3
25b. La etapa formativa de los estudiantes (p. e. etapa inicial, intermedia, terminal).	18.7	22.2	38.5	20.6
25c. El nivel académico del grupo.	11.4	18.3	41.5	28.8
25d. Las características de los estudiantes (p. e. discapacidad auditiva, motora, intelectual, visual).	20.0	28.4	29.9	21.7

En cuanto al dominio de la normatividad de la UABC en temas de evaluación, en la Figura 8.6 se muestra la proporción de docentes de acuerdo con el nivel en que refieren que la dominan. Se observa que solo 2 de cada 10 docentes reportan conocerla a detalle, mientras que la mayor proporción de docentes (el 59%) afirman poseer un conocimiento general sobre algunos aspectos.

Figura 8. 6

Medida en que los docentes conocen la normatividad universitaria sobre la evaluación del aprendizaje



Finalmente, se buscó conocer si el personal docente reconoce cuáles son las características del enfoque de la evaluación del aprendizaje que persigue el modelo educativo de la UABC. En el cuestionario se presentó un listado de diversos elementos, y se pidió al docente seleccionar aquellos que correspondieran. En la Tabla 8.25 se presentan los elementos que pertenecen y no pertenecen al enfoque del modelo educativo, así como la cantidad de docentes que lograron reconocerlos. Se puede apreciar que, en general, la mayoría de los docentes identifican los elementos que corresponden. Los componentes que más identifican son el *Aprendizaje centrado en el estudiante* y el *Enfoque por competencias*; mientras que el de menor proporción (7 de cada 10 docentes) es *La evaluación como elemento generador del aprendizaje*.

Tabla 8. 25

Porcentaje de docentes que reconocen los elementos del enfoque de evaluación, en el modelo educativo institucional

Elementos que pertenecen	Porcentaje
22a. Estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación	75.6
22b. Sustento filosófico y pedagógico basado en el humanismo	72.3
22c. Aprendizaje centrado en el estudiante	91.7
22d. La evaluación como un elemento generador del aprendizaje	66.4
22e. Enfoque por competencias	95.6
22k. Fundamento en la educación a lo largo de toda la vida	71.4
22m. Proceso permanente de realimentación de los logros educativos	74.1
Elementos que no pertenecen	
22f. La evaluación como instrumento para medir el aprendizaje	70.6
22g. Enfoque centrado en la enseñanza	48.4
22h. Enfoque por objetivos	52.8
22i. Libertad de cátedra para el docente	82.2
22j. Sustento pedagógico basado en el positivismo y conductismo	44.0
22n. Enfoque feminista	14.5
22ñ. Enfoque sumativo y de rendición de cuentas	39.4

Nota: n = 545.

Con relación a los elementos que no son atributos del enfoque de evaluación del modelo educativo, se observa que gran proporción del personal docente identifica a la *Libertad de cátedra* (82.2%) y *La evaluación como instrumento para medir el aprendizaje* (70.6%) como aspectos que promueve el modelo educativo de la UABC en cuanto a la evaluación. Si bien, estos dos elementos sí forman parte de la política institucional, no están relacionados con el enfoque humanista y constructivista del modelo universitario. Por último, si bien, el 95.6 % de docentes reconoce que la universidad se basa en un enfoque por competencias, la mitad del profesorado (52.8%) responde que el modelo también es un enfoque por objetivos, lo cual es contradictorio.

Finalmente, los resultados de este apartado proporcionan información para la emisión de retroalimentación y recomendaciones a las autoridades educativas de la UABC en materia del dominio docente sobre el reconocimiento de los elementos centrales del modelo educativo en materia de evaluación. Así como de su formación respecto a este tema, y de las dificultades percibidas para llevar a cabo satisfactoriamente la evaluación de los aprendizajes en el aula universitaria.

Capítulo IX. Discusión de resultados y conclusiones

Como se estableció al inicio del presente documento, el trabajo de investigación tuvo como propósito conocer las características y variables asociadas a la cultura de la evaluación del aprendizaje del personal docente de la UABC. Para ello, se plantearon las siguientes interrogantes: *¿Qué incluye la cultura de la evaluación del aprendizaje (CEA) de los docentes universitarios?*; *¿Cuáles son las características de la CEA del personal docente de la UABC?*; *¿Qué variables se asocian al tipo de CEA que posee el personal docente de la UABC?*; y *¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del personal docente de la UABC, en materia de evaluación de los aprendizajes?* Para responder a estas preguntas, se condujo una investigación de corte cuantitativo cuya metodología y resultados se describieron en los capítulos previos. Enseguida, dichos resultados se discuten y se ofrecen algunas conclusiones y sugerencias de mejora basadas en tales argumentos.

9.1 Discusión sobre los resultados del estudio en función de las preguntas de investigación

Para responder a la pregunta, *¿qué incluye la cultura de evaluación del aprendizaje (CEA) del personal docente de la UABC?*, se realizó una revisión de la literatura con el fin de obtener una mayor comprensión del constructo de interés, de manera que facilitara su operacionalización y desarrollar los instrumentos apropiados para su medición. Si bien la literatura ofrece diversas definiciones sobre cultura de la evaluación (como Barham et al., 2013; Bolseguí & Fuguet, 2006; Corti et al., 2011; Valenzuela et al., 2011; Weiner, 2009), estas están orientadas en términos institucionales, es decir, a nivel macro. Por tanto, fue necesario desarrollar una conceptualización que integrara elementos que pudieran describir

la cultura de la evaluación del propio docente (más allá del marco institucional); pues la cultura, de acuerdo con Geertz (1992), incorpora los significados que cada individuo le da y, de igual manera, la cultura de la evaluación es el resultado de la perspectiva individual de cada actor educativo (Valenzuela et al. 2011).

La propuesta de definición de la CEA de los docentes y que sirvió de sustento para guiar la investigación, partió de la revisión de diferentes nociones sobre la evaluación educativa, las funciones de la evaluación y la evolución teórica de la práctica evaluativa. Lo anterior, permitió identificar que la evaluación pasó de ser considerada, primordialmente como un proceso de medición y emisión de juicios de valor (visión tradicional, ver Boud, 2019) a una actividad orientada a la mejora (evaluación *del y para* el aprendizaje, como se reconoce en la reciente literatura (p. e. Sánchez, 2022; Yan et al., 2021). Al respecto, se encontró que las instituciones y sistemas educativos se pueden caracterizar por creencias y prácticas evaluativas orientadas por dos paradigmas: el de la evaluación *tradicional* (rendición de cuentas), y el orientado a la evaluación *para* el aprendizaje (de tipo constructivista) (Berlanga & Juárez-Hernández, 2020; Ghanavati, 2015; Saher et al., 2022). La presencia de estos dos paradigmas, fue un parteaguas para la configuración y diseño del instrumento, con el propósito de, posteriormente, definir dos tipologías de cultura de la evaluación del aprendizaje.

Como resultado del proceso anterior, se definió a la CEA como el Sistema de creencias docentes, respecto a la evaluación del aprendizaje en el aula y sobre los propósitos de su uso (formativo y sumativo); también incluye las actitudes docentes (ideas, prácticas y sentimientos) hacia los usos de la evaluación del aprendizaje, las cuales pueden ser de tipo constructivistas y/o tradicionales. Por último, se acompaña de un conjunto de valores de tipo ético, como la justicia, transparencia y la objetividad, que guían a los

procesos de evaluación del estudiante. Esta definición, a diferencia de las propuestas por Martínez (2010) y Reategui (2015), profundiza en los elementos culturales que integra la cultura de la evaluación del aprendizaje en función de los dos enfoques de la evaluación. Lo cual permite operacionalizar el constructo y explorar la cultura de la evaluación del aprendizaje de los docentes en dos tipologías. De esta manera, fue posible conocer en qué medida -o en qué elementos- los docentes mantienen una postura tradicional o una postura orientada hacia la evaluación constructivista.

Con relación a la segunda pregunta de investigación *¿Cuáles son las características de la CEA del personal docente de la UABC?*, los resultados apuntan lo siguiente:

a) En cuanto a las *creencias docentes sobre los usos y el dominio de la evaluación del aprendizaje*, se encontró que la evaluación se usa principalmente con fines de retroalimentación (97.2% de docentes) y monitoreo (96.7% de docentes) del proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso, por encima de otros usos formativos y sumativos que también se llevan a cabo. Esto coincide con los hallazgos de Halinen et al. (2013) cuyos docentes universitarios también reconocieron la importancia del uso de los métodos de evaluación formativos para monitorear el aprendizaje de los estudiantes.

Con relación a la percepción docente sobre su dominio para llevar a cabo diferentes actividades de evaluación del aprendizaje, la elaboración de exámenes abiertos y de opción múltiple es la estrategia de evaluación que mayor cantidad de docentes afirma dominar (el 91.2%); este resultado concuerda con lo encontrado por Moreno-Olivos (2007) donde la aplicación de exámenes fue el mecanismo de evaluación más empleado por los docentes universitarios. En contraparte, las estrategias evaluativas que en menor número dominan los docentes fue el desarrollo de actividades de autoevaluación y coevaluación

entre estudiantes (41.3%). Lo anterior coincide con los resultados de Panadero et al. (2018) donde la autoevaluación y coevaluación son raramente empleadas por los docentes universitarios. Resulta de interés indagar cuáles son las razones o limitantes de que sean poco utilizadas, dado que son dos estrategias que recomienda el sistema de evaluación del enfoque por competencias que promueve el Modelo educativo de la UABC. Una posible explicación, puede deberse a los desafíos que la elaboración de este tipo de evaluaciones implica para el docente. Adachi y colaboradores (2017) encontraron que los docentes expresaban las siguientes razones para no emplearlas: la falta de tiempo para diseñar este tipo de actividades, falta de motivación para cambiar la manera en que han aprendido a evaluar, y la falta de formación.

b) Respecto a las *actitudes docentes hacia la evaluación del aprendizaje*, cabe recordar que se evaluó el aspecto conductual (prácticas), el cognitivo (ideas y preconcepciones), y el afectivo (sentimientos). En cuanto a las prácticas, la actividad con mayor frecuencia de uso (69.2% de docentes) fue el acordar con los estudiantes los criterios que se utilizarán para evaluar los aprendizajes del curso. De acuerdo con Córdoba (2006) esta estrategia se ubica dentro del enfoque formativo de la evaluación. Además, es una característica deseable de la evaluación del enfoque por competencias que establece el Modelo educativo de la UABC, y la cual es un requisito administrativo que se demanda al docente en el Estatuto escolar (Art. 67) de la UABC. En contraparte, las estrategias menos empleadas fueron la coevaluación (10.1% de docentes) y la autoevaluación de estudiantes (21.3%); lo cual coincide con los resultados sobre la percepción docente sobre su dominio en el uso de diferentes tipos de estrategias de evaluación.

Con relación al aspecto cognitivo de las actitudes docentes hacia la evaluación, el

94.3% del personal docente considera que es fundamental contar con conocimientos técnicos para elaborar evaluaciones válidas y confiables, y que dada la complejidad del aprendizaje deben utilizarse diferentes formas de evaluación de acuerdo a la naturaleza de lo que se quiera evaluar (93.6% de docentes). Esta última preconcepción coincidió con la frecuencia que los docentes reportaron sobre el uso de estrategias de evaluación de diversos tipos para recabar información sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes, donde el 78.9% de los docentes afirmó emplear con una frecuencia de siempre a casi siempre.

En lo referente a los sentimientos que los docentes poseen hacia la evaluación del aprendizaje, en los resultados se observó que la mayoría del personal docente de la UABC posee sentimientos positivos hacia la evaluación del aprendizaje. El 97% de los docentes, afirmó preocuparse por que a sus estudiantes les vaya bien en las tareas y trabajos que se evalúan; y les gusta aprender nuevas técnicas para evaluar mejor a su alumnado (el 96% de docentes).

c) Respecto a los *valores éticos en la evaluación del aprendizaje*, aquellos considerados como los más importantes por el personal docente fueron la transparencia en el proceso de evaluación y en la entrega de resultados (78.3% de docentes), así como la honestidad en la calificación y en la emisión de los resultados (77.2%). De acuerdo con el estudio de Gil-Flores (2012), la transparencia de la evaluación incluye que el docente establezca y comunique al estudiantado con claridad, los criterios de evaluación que se emplearán. Por tanto, resultó concordante que los docentes valorarán como muy importante la transparencia en el proceso de evaluación en el aula, a la vez que afirman que siempre acuerdan con los estudiantes los criterios que se utilizarán para evaluar los aprendizajes del curso.

Con relación a la dimensión ética de la evaluación del aprendizaje, el 94.3% de los docentes afirmó no permitir que aspectos personales hacia el estudiante influyan en la emisión de calificaciones. Por otro lado, se encontró que el 62% del personal docente suele favorecer la calificación de estudiantes que tienen un promedio de calificación mayor, aunque salgan mal en una tarea o examen. Al respecto, Morenos-Olivos (2002) y Cunill et al. (2016) advirtieron que la falta de objetividad en la evaluación (a favor o en contra del estudiante) pervierte su potencial formativo; pues en lugar de promover la mejora, la convierte en un mecanismo de control.

Posteriormente, se crearon ocho subíndices (ver tabla 8.17) de cada una de las escalas y subescalas del CCEA, donde se analizaron sus puntuaciones promedio en una escala de 25 a 100 puntos. La media de puntuación más alta (90.5 puntos) la obtuvo el subíndice de *Importancia de valores ético-técnicos de las evaluaciones*; lo que se traduce en que los docentes de la UABC se caracterizan por valores orientados hacia la rigurosidad de la calidad técnica, la pertinencia, la justicia y la transparencia de las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, en cuanto al aspecto afectivo de las actitudes, se exploraron sentimientos favorables y desfavorables a través de dos subíndices, la media de puntuación más alta fue para la subescala de *Sentimientos favorables hacia la evaluación* con 87.6 puntos, mientras que la *Sentimientos desfavorables* obtuvo una media de 37.56 puntos. Esto reflejó que el personal docente posee actitudes positivas a favor de la evaluación del aprendizaje y su uso. En cuanto al aspecto cognitivo, el tipo de *ideas y preconcepciones* que poseen los docentes hacia la evaluación, se encontró que éstas están más orientadas al uso formativo. La media de puntuación para este subíndice fue 83.83, mientras que el de *uso sumativo* obtuvo 53.14 puntos. Por último, en el aspecto conductual,

las prácticas de evaluación de los docentes de la UABC se caracterizan mayormente por el uso de estrategias de evaluación de tipo constructivista, y centradas en el estudiante ($m = 80.74$ puntos), que de tipo tradicional ($m = 53.15$ puntos).

Estos hallazgos contrastan con los de otras investigaciones como Álvarez (2014), Fuller (2013), Fuller et al. (2016), Moreno (2009), Price et al. (2011), cuyos resultados apuntaron a que la evaluación, en el ámbito universitario, se centra más en el enfoque tradicional. Sin embargo, coincide con los resultados de Henríquez et al. (2020) quienes encontraron que los docentes universitarios emplean estrategias asociadas a funciones de la evaluación no solo sumativas (tradicional), sino también de tipo formativas (orientadas hacia la retroalimentación del aprendizaje del estudiantado) de manera equilibrada. Cabe señalar que este último estudio, fue llevado a cabo también en una muestra que incluyó docentes de la UABC y de docentes de una universidad española, de la licenciatura en Educación.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación *¿Qué variables se asocian al tipo de CEA que posee el personal docente de la UABC?*, se obtuvieron los siguientes resultados. Para responder a ella se construyeron dos índices: el *Índice de Cultura Evaluativa Tradicional* (ICET) y el *Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje* (ICEA). El análisis de ambas variables, permitió conocer que la media de puntuación más alta fue para la variable ICEA con 82.29 puntos (en una escala del 25 a 100), mientras que el ICET obtuvo una media de 53.15 puntos. Esto quiere decir que, entre estas dos tipologías de cultura evaluativa, los docentes de la UABC presentan más características asociadas a una cultura de la evaluación orientada a la evaluación constructivista y

centrada en el estudiante, lo cual empata con lo que se promueve a nivel institucional a través del modelo educativo universitario.

Después, con el ICET y el ICEA, como variables dependientes, se llevó a cabo un análisis de segmentación de datos, el cual permitió identificar las variables docentes que más influyeron para cada índice. Con esta técnica, fue posible crear un perfil docente para cada tipo. En cuanto al ICET, se encontró que los docentes con los puntajes más altos en este índice, se asocia con un perfil cuya práctica se caracteriza por estar más centrada en el profesor y a una predisposición hacia el uso sumativo de la evaluación; además, tienen actitudes desfavorables hacia la práctica y uso de la evaluación; están a favor de que todas las carreras deberían tener exámenes departamentales; y quienes afirman que con frecuencia favorecen a estudiantes de alto rendimiento, aunque hayan salido mal en una tarea o evaluación (es decir, sus valores éticos se caracterizan por carencia de objetividad). Si bien, estar a favor de los exámenes departamentales no es un indicador negativo, en este caso se puede interpretar como la preferencia de delegar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a otros; y eso se confirma con que, en lo afectivo, no están a favor de la práctica y el uso de las evaluaciones. Al respecto, Cárdenas (2012) llamó a este tipo de actitudes como “patologías de la evaluación”, donde en las instituciones se tiende a confundir a la evaluación como un sinónimo de medición. Por su parte, Kim (2019) las nombró “actitudes instrumentales” que promueven un uso superficial de la evaluación.

Respecto al ICEA, el perfil docente de quienes obtienen los puntajes más altos en el índice, se caracteriza por tener actitudes a favor de la práctica y el uso de la evaluación; por percibir que poseen un dominio alto sobre sus habilidades en materia de la evaluación del aprendizaje; y por utilizar la calificación como un medio para penalizar a los estudiantes

que no asisten regularmente a clase, aunque en las tareas y evaluaciones hayan salido bien. Este resultado, al igual que con el perfil del docente de cultura evaluativa tradicional, reflejan un aspecto ético relacionado con el sistema de creencias sobre la evaluación, el cual es diferente en cada persona. Esta asociación puede deberse a que dichos docentes confieren una mayor importancia a la asistencia a clases, donde el estudiante puede participar activamente en las actividades de aprendizaje y trabajar colaborativamente (dinámicas asociadas al enfoque constructivista). En este sentido, no sería extraño que el docente valore como más importante la participación del estudiante en clase, que salir bien en los exámenes (actividad asociada al enfoque tradicional). En cuanto a las demás variables que influyen a este tipo de cultura evaluativa, se encontró que este grupo de docentes poseen actitudes a favor de la evaluación, lo cual coincide con los resultados de otros estudios como los de Kim (2019) y Kitiashvili (2014), dichos autores encontraron una asociación entre las actitudes positivas hacia la evaluación formativa y el uso de técnicas de evaluación del mismo tipo. Con relación a la variable sobre la autopercepción docente sobre su dominio en la evaluación del aprendizaje, este hallazgo suma evidencia a lo encontrado por Karam y Sahin (2019), OCDE (2009) y Schutze et al. (2017), donde la práctica de la evaluación constructivista se asoció a un grupo de docentes que se consideran muy eficaces para implementar evaluaciones formativas.

Posteriormente, para profundizar en los factores que explican los resultados anteriores, se estimaron modelos de regresión múltiple para el ICET y el ICEA, con el fin de explorar las variables docentes asociadas. Se encontró, que el modelo de regresión para

el ICET solo explicó el 12% de la varianza ($R^2 = .118$; $p = .000$). Las variables que se asociaron fueron las siguientes¹⁴:

- *Nivel de estudios* ($\beta = -2.47$), menos nivel de estudios académicos.
- *Cantidad de años como docente* ($\beta = 4.70$), quienes tienen menos años en la docencia.
- *Cantidad de años trabajando en ámbito profesional disciplinario* ($\beta = 0.27$), docentes con más años trabajando en su ámbito profesional.
- *Curso Taller de herramientas de evaluación en Blackboard* ($\beta = 5.06$), quienes seleccionaron haberlo cursado.
- *Sexo* ($\beta = 4.70$), los docentes hombres.
- *Diseño de rúbricas para la evaluación* ($\beta = -5.15$), quienes no lo cursaron.
- *Mi experiencia como estudiante durante mis estudios universitarios, como me evaluaban a mí* ($\beta = 2.05$), quienes refieren a este factor como el de mayor influencia en la manera que ellos evalúan.

Llama la atención que las variables de mayor asociación fueran el no haber tomado el curso de *Diseño de rúbricas para la evaluación* de la oferta formativa de la UABC, pero sí el de *Taller de herramientas de evaluación en Blackboard*. La asociación con la primera variable no resulta extraña, dada que el ICET integra las puntuaciones de los subíndices relacionados con el uso de estrategias de evaluación tradicional, así como con ideas y preconcepciones orientadas hacia el uso sumativo; por tanto, son docentes quienes probablemente no tengan el interés de formarse en cursos relacionados con formas

¹⁴ Las variables se han ordenado de mayor a menor conforme a su peso (coeficiente de Beta estandarizado) en el modelo de regresión.

alternativas de evaluación que sean de tipo formativas. En cuanto a la relación con haber cursado el *Taller de herramientas de evaluación en Blackboard*, podría deberse a que la competencia a desarrollar que enuncia este curso es el diseñar pruebas y bancos de ítems mediante el módulo de evaluación de esta plataforma. Lo cual, está asociado como una forma de evaluación tradicional del aprendizaje. Esto concuerda con los hallazgos de Alt (2018), donde docentes con creencias tradicionales, se inclinan por el uso de estrategias de evaluación sumativas como la elaboración de exámenes.

Con relación a la variable de *Sexo*, los resultados de Alotaibi (2018) y de la OCDE (2009) también arrojaron que el uso de la evaluación tradicional se asoció a docentes hombres. En el estudio de Alotaibi (2018), también se encontró que el uso de la evaluación tradicional se asociaba a los docentes de mayor edad; si bien, la variable *Edad* no apareció en el modelo, sí la variable de *Cantidad de años trabajando en el ámbito profesional disciplinario*, y la de *Cantidad de años como docente*. Se podría inferir que los docentes que poseen una cultura evaluativa más tradicional son aquellos que cuentan con muchos años trabajando como profesionistas, pero poco dentro del ámbito docente; por lo tanto, se adhieren a las formas tradicionales de la evaluación. Lo anterior, se refuerza también en que declaran que el factor con más influencia en su manera de evaluar a sus estudiantes, es la forma en que ellos fueron evaluados durante sus estudios universitarios. Este aspecto confirma lo que Martínez (2010) propuso en su definición de cultura de la evaluación del docente, la cual integra también el aspecto de las tradiciones del docente.

Por su parte, en el modelo de regresión para el ICEA, al igual que el del ICET, apenas explicó el 12% de la varianza ($R^2 = .124$; $p = .000$); estos valores indican que las

variables de contexto empleadas en este estudio resultaron insuficientes para explicar estos dos índices. Las variables asociadas al ICEA fueron las siguientes¹⁵:

- *La capacitación formal recibida en temas de evaluación del aprendizaje* ($\beta = 2.87$), quienes refieren a este factor como el de mayor influencia en la manera que ellos evalúan.
- *Reconocimiento de los elementos del Modelo educativo de la UABC* ($\beta = 0.10$), quienes reconocen correctamente todos los elementos que corresponden al enfoque de evaluación del Modelo educativo.
- *Experiencia docente a través de los años* ($\beta = 1.85$), quienes refieren como el determinante de mayor influencia en la evaluación del aprendizaje que emplean.

Estos hallazgos concuerdan con los de otros estudios como los Ferreyra (2012), Hamodi et al. (2017), Kitiashvili (2014) y Koloï-Keaikitse (2016), donde la formación pedagógica previa en evaluación formativa se asociaba a creencias y actitudes a favor del uso de la evaluación *para* el aprendizaje. Por último, es interesante que el ICEA se asoció a la variable de *Reconocimiento de los elementos del modelo educativo*, la cual se construyó para concentrar a todos los elementos del enfoque de evaluación que pertenecen al modelo educativo de la UABC. Por tanto, quienes puntúan alto en esta variable, son quienes fueron capaces de reconocer todos los elementos. Con lo anterior, se podría asumir que los docentes con un dominio alto del modelo educativo, son quienes poseen una cultura

¹⁵ Las variables se han ordenado de mayor a menor conforme a su peso (coeficiente de Beta estandarizado) en el modelo de regresión.

evaluativa correspondiente al paradigma y los fundamentos pedagógicos que persigue la universidad.

La cuarta pregunta de investigación fue: *¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del personal docente de la UABC, en materia de evaluación de los aprendizajes?* En este cuestionamiento, dos aspectos fueron de interés. Primero, conocer las características de la formación del personal docente en temas de evaluación. Y segundo, identificar su nivel de conocimiento acerca de la normatividad en materia de evaluación del aprendizaje, y si reconoce los elementos que distinguen el enfoque de evaluación del modelo educativo.

En lo que respecta a la *participación de los docentes en experiencias formativas relacionadas con la evaluación*, se encontró que la mayoría se había inscrito en algún curso ofertado por la UABC y mencionó haber estado satisfecho con lo aprendido. El curso que mayor proporción docente (57.2%) eligió es el de “Taller de herramientas de evaluación en *Blackboard*”. Esto puede deberse a la necesidad formativa que el personal universitario vivió durante los últimos dos años de la contingencia del COVID-19, bajo las nuevas condiciones de la enseñanza en la modalidad virtual.

El curso menos elegido (solo 2 de cada 10 docentes) fue el de “Diseño de rúbricas para la evaluación”, lo cual contrasta con lo recomendado por Latorre & Varela (2015), y Barrientos et al (2020), ya que considera a la rúbrica como una herramienta muy provechosa en la evaluación formativa y para la evaluación de competencias (que forma parte del modelo educativo de la UABC). De acuerdo con Bourke (2018) el uso de rúbricas favorece también otros procesos importantes como la autoevaluación y coevaluación entre estudiantes, que son estrategias de evaluación promovidas dentro del paradigma constructivista.

Posteriormente, fue de interés explorar la percepción docente con relación al dominio de la normatividad universitaria, sobre la evaluación del aprendizaje. Toda vez que las normas forman parte importante de una cultura, pues tienen la función de guiar las pautas de comportamiento en los miembros de un grupo (Giménez, 2006). Igualmente, el modelo educativo es un documento de tipo normativo, ya que explicita las teorías y aproximaciones pedagógicas que deberán sustentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, también fue importante explorar la medida en que los docentes universitarios eran capaces de reconocer las características del enfoque de evaluación del aprendizaje que promueve el modelo educativo de la UABC.

En cuanto a la percepción del dominio de la normatividad, el 59% del personal docente manifestó tener un conocimiento general sobre algunos aspectos. Esto se constató con los resultados sobre el reconocimiento de las características del enfoque de evaluación en el modelo educativo; pues la mayor parte del profesorado seleccionó los elementos correspondientes, siendo el *Enfoque por competencias* (95.6% de docentes) y el *Aprendizaje centrado en el estudiante* (91.7%) las características seleccionadas por casi la totalidad de la muestra docente. Estos hallazgos coinciden con los encontrados por Moreno-Olivos et al. (2016), quienes también exploraron el nivel de apropiamiento docente sobre las características del modelo educativo universitario a diez años de su implementación; de igual modo, la mayor proporción de docentes reconocían las principales características, aunque pocos las implementan en el aula. En el caso de la UABC, las nuevas modificaciones del modelo educativo se publicaron en el 2018, por tanto, resulta positivo que a cuatro años de su implementación, el personal docente se encuentre familiarizado con las características del enfoque de evaluación que se promueve. Además, no resulta extraño que el *Enfoque por competencias*, sea el elemento que mayor número de docentes

reconocen, puesto que desde 2006, se llevó a cabo esta incorporación al modelo educativo de la UABC (Luna, 2019).

Dentro de los elementos que no pertenecen a características del tipo de evaluación que impulsa el modelo educativo, pero que fueron elegidos, resaltó que de 40 a 50% de los docentes consideran que se basa en un enfoque por objetivos, centrado en la enseñanza, sumativo y orientado a la rendición de cuentas. Este es un problema que anteriormente Moreno (2011) mencionó como uno de los obstáculos para efectuar un cambio en la cultura de la evaluación de las instituciones; pues es común, que los docentes confundan las funciones de la evaluación.

Finalmente, otro resultado de investigación interesante de discutir, aunque no se planteó como una pregunta de estudio, fue durante la revisión del enfoque de evaluación del modelo educativo de la UABC y el del estatuto escolar (en el Capítulo V). En esta revisión, se observó que existe una falta de congruencia entre las prácticas de evaluación que promueve el modelo educativo (de carácter constructivista y formativo), y las prácticas de evaluación (de tipo sumativas) a las que el personal docente está obligado administrativamente con el estatuto escolar. En este sentido, el enfoque de evaluación de la UABC seguirá siendo confuso para el docente, en la medida en que las exigencias administrativas no se empaten con lo que promueve el modelo, pues el docente siempre priorizará realizar lo obligatorio.

Si bien el enfoque de uso sumativo es necesario, pues las evaluaciones también cumplen una función técnico-administrativa de certificar las competencias esperadas, es importante mantener un equilibrio con las evaluaciones formativas (Boud & Falchikov, 2007; Contreras, 2010; Martínez, 2010). Al respecto, Fuller (2013) afirmó que, cuando los

docentes y estudiantes perciben que la evaluación responde más a un propósito administrativo, se generan actitudes de resistencia o indiferencia hacia la evaluación; además de que se perpetúa el uso de la evaluación como un mecanismo de control y fiscalización institucional.

9.2 Conclusiones

A manera de síntesis, se enlistan las siguientes conclusiones y aportaciones generales del trabajo de investigación.

- Se aportó al campo de estudio sobre la cultura de la evaluación, una definición que contempla la cultura evaluativa del docente, independiente de la institucional. Los elementos de esta definición, fueron posibles de explorar de manera empírica, a través de un instrumento que recabó la opinión docente respecto a su sistema de creencias sobre los usos principales que le otorga a la evaluación del aprendizaje en el aula; que recupera cuales son las preconcepciones e ideas sobre diferentes estrategias de evaluación que se emplean, sobre sus sentimientos hacia la evaluación, y sobre los elementos éticos-valorales que considera en su quehacer evaluativo.
- Se contribuyó al desarrollo de un cuestionario para explorar la cultura de la evaluación del aprendizaje entre docentes universitarios. Las escalas que integran el CCEA permitieron caracterizar la cultura de la evaluación del aprendizaje de los docentes, en función de los dos paradigmas de la evaluación: el tradicional y el orientado hacia la mejora del aprendizaje.
- Se construyeron dos índices que sintetizan las siguientes variables. El ICET el uso de estrategias de evaluación del aprendizaje centradas en el docente, e ideas y

preconcepciones que se orientan hacia el uso sumativo. Mientras que ICEA, integra el uso de estrategias de evaluación de tipo constructivistas, centradas en el estudiante, y creencias sobre el uso de las evaluaciones se orientan más hacia el uso formativo.

- La creación de estos índices, facilitó llevar a cabo diversos tipos de análisis estadísticos de relación entre variables, los cuales permitieron explicar los tipos de cultura de evaluación y crear los perfiles docentes asociados a cada índice.
- En general, los docentes de la UABC poseen una cultura evaluativa más de tipo formativa que tradicional. Lo anterior, es interesante, pues uno de los desafíos de la docencia en el nivel superior es que la evaluación del aprendizaje se centra más en el enfoque tradicional (Hidalgo, 2021; Ibarra-Sáiz et al., 2020).
- Este estudio ofrece a la comunidad académica universitaria, la oportunidad de monitorear en qué medida el cuerpo docente avanza en la adopción de creencias y actitudes orientadas a la evaluación como una estrategia formativa, centrada en el aprendizaje y con fines de mejora educativa; o si el colectivo docente continúa concibiendo a la evaluación del aprendizaje como un mecanismo de control y poder sobre los estudiantes.
- En cuanto a los factores asociados, para el ICET resultaron significativas las interacciones con las variables de *Nivel de estudios* (licenciatura), *Cantidad de años trabajando como docente* (Menor cantidad de años laborando como docente), *Cantidad de años trabajando en ámbito profesional disciplinario* (más años laborando en el ámbito profesional), no haber cursado el *Taller de herramientas de evaluación en Blackboard*, *Sexo* (ser hombre), no haber cursado *el taller Diseño de rúbricas para la evaluación*, y haber referido que el factor que más influye en la

forma en la que ellos fueron evaluados durante sus estudios de licenciatura. Para el ICEA se asociaron las variables relacionadas con la *Capacitación formal recibida en temas de evaluación y Experiencia docente a través de los años*, como aspectos que los docentes refirieron que más influyen en su manera de evaluar. Además, con el tener alto conocimiento sobre cuáles son los fundamentos pedagógicos del enfoque de evaluación que persigue el modelo educativo.

- La mayoría de los docentes de la UABC han participado en actividades de capacitación de la UABC relacionadas con temas de evaluación del aprendizaje, y están satisfechos con la formación recibida.
- Gran parte del personal docente posee un conocimiento general sobre la normatividad universitaria en materia de evaluación y son capaces de reconocer las características del enfoque de evaluación, de acuerdo con el paradigma y fundamento pedagógico del modelo educativo de la UABC.
- Existe una falta de congruencia entre el énfasis del tipo de evaluación que el estatuto escolar confiere, como importante y obligatorio (sumativo y orientado a la rendición de cuentas), y con el énfasis formativo que se promueve en el modelo educativo. Al respecto, es importante mencionar que de ninguna manera se espera que en una institución deba dominar por completo la cultura evaluativa orientada hacia el aprendizaje, pues toda institución educativa debe rendir cuentas sobre el logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, también podrían incorporarse como obligatorios en el Estatuto, algunos aspectos de la evaluación de tipo formativa. Donde el docente, deba integrar evidencias de que empleó estrategias de evaluación centradas en el estudiante y orientadas a la mejora de los aprendizajes; por ejemplo, la integración de un portafolio de evidencias de

los diferentes artefactos de evaluación formativa que se hayan empleado, rúbricas de calificación, entre otros.

9.3 Limitaciones del estudio

Inicialmente, una variable de particular interés en este trabajo, fue explorar si el área disciplinar a la que pertenecían los docentes, se asociaba a un tipo de cultura de la evaluación. Ya que estudios como Verdugo (2010) y De Chacín (2008) encontraron diferencias significativas entre las creencias y actitudes docentes, según la disciplina de enseñanza del docente. Sin embargo, la selección de organización de las áreas disciplinares utilizadas en este trabajo, no resultó adecuada para diferenciar correctamente a las carreras de la UABC (por ejemplo, en las áreas de conocimiento disciplinar que emplea la UABC, la carrera de Artes se incluye en las Ciencias Sociales, y Pedagogía aislada de otras). Por tanto, si se hubieran empleado otras categorías de agrupación de áreas de conocimiento como las que emplea CONACYT, es posible que se hubieran observado diferencias estadísticamente significativas.

Finalmente, es importante mencionar que los resultados de los estudios que se basan en la opinión de los participantes como única fuente de información, deben ser interpretados con cautela; dado que pueden presentar sesgos a partir de la deseabilidad social en las respuestas obtenidas (Krumpal, 2011). Y también, el tipo de recolección de datos empleado (autoselección para responder) puede contener un sesgo sobre las características de los participantes que accedieron a responder voluntariamente la encuesta (Kerlinger, 2002).

9.4 Recomendaciones para futuros estudios

Dado que esta investigación fue de corte cuantitativo y basó sus resultados en la autoadministración docente de un cuestionario, un paso siguiente podría ser contrastar y complementar estos datos con otros más directos, como los provenientes de grupos focales, observaciones de aula, el análisis de artefactos de evaluación (p. e. portafolios de evidencias) empleados por los docentes, y/o entrevistas a sus estudiantes.

En cuanto a la propuesta de definición operacional de la CEA, ésta se limitó a explorar el ámbito de creencias, actitudes y valores, pero se dejaron fuera otros elementos culturales como el dominio del lenguaje (vocabulario) evaluativo, que también pudieran explorarse para una visión más completa de la cultura evaluativa de los docentes.

En cuanto a los instrumentos desarrollados, sería importante la modificación del cuestionario de contexto, dado que el poder explicativo de los modelos de regresión resultó muy bajo (12% de la varianza). Lo cual, indica la necesidad de modificar o añadir otras variables de contexto que puedan explicar más la varianza de la cultura de la evaluación tradicional y la orientada al aprendizaje, de los docentes. También, se recomienda modificar o incorporar más ítems en las subescalas de *Objetividad de las evaluaciones del aprendizaje en el aula* y *Usos principales asignados a la evaluación del aprendizaje en el aula*, dado que su consistencia interna fue muy baja. Además, se sugiere que en el apartado de variables de contexto, se incorpore de nuevo la variable independiente de “Área disciplinar de la enseñanza docente”, donde se emplee una agrupación de carreras que permita diferenciar, de manera más apropiada, los campos de conocimiento. Y así, poder identificar si docentes que pertenecen a una misma área de conocimiento, poseen una cultura evaluativa que los diferencia de otras. Al respecto, sería necesario garantizar una

tasa de respuesta que permita la representación de las áreas disciplinares, mediante el diseño de un muestreo aleatorio estratificado por área de conocimiento.

Así mismo, sería conveniente que en el instrumento se explorara la importancia que los docentes con una cultura evaluativa orientada al aprendizaje, le confieren al factor afectivo en la evaluación de aprendizajes. Toda vez, que existen especialistas como Stiggins et al. (2007) y Shepard (2008) quienes consideran que la evaluación para el aprendizaje está incrustada en la enseñanza de tipo constructivista, y que la dimensión afectiva juega un papel central para que la evaluación se utilice como herramienta para fomentar el aprendizaje.

En cuanto a los dos índices creados sobre los tipos de cultura de la evaluación creados, también se propone la construcción (y prueba empírica) de una sola variable sobre cultura de la evaluación del aprendizaje de docentes, cuyo continuo pudiera indicar que un menor puntaje se traduce a una cultura de la evaluación más tradicional, y un mayor puntaje a una cultura más orientada hacia el constructivismo. Para este desarrollo, tendría que justificarse a nivel teórico que ambos tipos de cultura evaluativa conviven en un solo continuo.

Por último, el diseño del instrumento también podría ser apropiado para adaptarse y explorar la cultura de la evaluación de los estudiantes universitarios. Esto permitiría tres cosas: (1) caracterizar cuál es el tipo de creencias que tienen sobre los usos de la evaluación del aprendizaje, qué actitudes (ideas, sentimientos) tienen hacia la evaluación y a la forma en que son evaluados por sus docentes, y cómo perciben los aspectos éticos de las evaluaciones; (2) conocer si hay diferencias por áreas disciplinares, es decir, si estudiantes

de una misma carrera comparten el mismo tipo de creencias y actitudes hacia la evaluación;
y (3) poder comparar la cultura evaluativa del estudiante con las del personal docente.

Referencias

- Aboites, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En M. Rueda y M. Landesmann (Coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*. UNAM-CESU.
<https://books.google.com.mx/books?id=Ock12Jwm3P8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar lo efectos. *Revista de la educación superior*, 43(172), 151-157. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400009&lng=es&tlng=es.
- Al-sabbah, S., Almomani, J., Amani, D., & Najwan, F. (2022). Traditional versus Authentic Assessment in Higher Education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 283-291. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.29>
- Alotaibi, K. A. (2018). Teachers' Perceptions on Factors Influence Adoption of Formative Assessment. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 74-86. doi:10.5539/jel.v8n1p74
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(6), 235-272.
https://pdfs.semanticscholar.org/33d1/1c6e8a0767db8dc07bf468c8bdf6fd2d967a.pdf?_ga=2.265169352.630625556.1578593477-755149206.1575757542
- Álvarez, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (5ta ed.). Ediciones Morata.

- Amaro de Chacín, R., Cadenas, M., y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 215-244. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911809002>
- Arroyo, M. y Finkel, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama social*, 30, 41-53. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5e2ad89a29995274ab8791a8>
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2020). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice* (15th ed.). Kogan Page Publishers.
- Bailey, R. & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices, *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198. <http://dx.doi.org/10.1080/13562511003620019>
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. Heinle & Heinle.
- Bailey, K. M. (1999). *Washback in Language Testing* [TOEFL Monograph Series MS- 15]. Educational Testing Service.
- Barham, J.D., Tschepikow, W.K., & Seagraves, B. (2013). Creating a culture of assessment. In D. Timm, J.D. Barham, A. Knerr, & K. McKinney (Eds.), *Best Practices in Student Affairs Assessment*. Sage publications.
- Barrientos-Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., y Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.2.004>

- Bate, L. F. (1984). *Cultura, clases y cuestión étnico-nacional*. Juan Pablos Editor.
- Bellocchio, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI* [2da ed.]. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Universidad de Colima/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
https://issuu.com/huguibetoben/docs/educaci__n_basada_en_competencias_y
- Benedict, R. (1939). *El hombre y la cultura*. Editorial Suramérica.
- Berlanga, M. L., y Juárez-Hernández, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación*, 11(21), 1-14. doi:
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Berlanga, V., Rubio, M. J. y Vilà, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *Revista d'Innovació Recerca en Educació*. 6(1), 65-79.
<https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/download/5155/7229>
- Birenbaum, M. (2016). *Assessment Culture Versus Testing Culture: The Impact on Assessment for Learning. The Enabling Power of Assessment*, 275–292.
doi:10.1007/978-3-319-39211-0_16
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(6), 749-768.
<https://doi.org/10.1007/s10734-005-4843-4>
- Black, P. & Williams, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-71. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and*

summative evaluation of student learning, McGraw-Hill.

Bolseguí, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de la evaluación: una aproximación conceptual.

Investigación y postgrado, 21(1), 77-98.

<https://www.redalyc.org/pdf/658/65821104.pdf>

Boud, D. (2019, June 26-27). Developing evaluative judgement within courses. *7th*

International Assessment in Higher Education Conference. Manchester, UK.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Introduction: assessment for the longer term. In Boud,

D. & Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning*

for the Longer Term. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and

professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*,

11(3), 301–318. doi:10.1080/0969594042000304609

Brown, G. T., Gebriel, A. & Michaelides, M. P. (2018). Teachers' Conceptions of

Assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*,

4, 16. doi:10.3389/educ.2019.00016

Cadenas, H. (2014). Cultura y diferenciación de la sociedad: la cultura en la sociedad

moderna. *Polis*, 39. <https://journals.openedition.org/polis/10487>

Campbell, D. T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S.

Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* [Vol. 6]. McGraw-Hill.

Canabal, C., y Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación

Superior? *Revista Pulso*, 35, 215-229.

<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/13141>

Capó, J., Pla, C., y Capó, J. (2011). La evaluación como instrumento de mejora y

- enriquecimiento del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3-4), 139-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351007>
- Centro Universitario de Desarrollo (CINDA). (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007. CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/06/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2007.pdf>
- Chadwick, C. (1987). *Tecnología educacional para el docente*. Paidós.
- Chávez, J., Fauré, J. I., y Cereceda, T. (2018). La enseñanza de la evaluación en docentes universitarios desde una perspectiva sociocultural: un estudio de caso. *Innovación educativa*, 18(76).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100091&lng=es&nrm=iso
- Chiavenato, I. (2009). Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones [2da ed.]. McGraw-Hill.
- Cizek, G. J., Andrade, H. L., & Bennett, R. E. (2019). Formative assessment: history, definition, and progress. In H. L. Andrade, R. E. Bennett, and G. J. Cizek (Eds.) *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines* (pp. 3–19). Routledge.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.
http://tecnoayudas.com/MEMORIAS/Memorias_esperanza/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. Solé, I., y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula* (7ma. ed.). Grao.
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>

- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998004>
- Cordero, G. Luna, E., y Galaz, J. (2007). *La formación del profesorado universitario en México: viejos modelos para nuevos retos* [Memorias]. VII Congreso Internacional “Retos y Perspectivas de la Universidad”, Monterrey, México.
- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7). <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Cortés, A. y González, R. (2006). Programas de formación permanente del docente universitario en Venezuela. *Revista Omnia*, 12(001), 130-146. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73712107.pdf>
- Corti, A. M., Oliva, L., y Gatica, M. L. (Diciembre 7-9, 2011). *Cultura de la calidad, evaluación y acreditación*. XI Colóquio Internacional Sobre Gestao Universiária na América do Sul. Florianópolis. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25990>
- Courts, P. L. & McInerney, K. H. (1993). *Assessment in higher education: Politics, pedagogy, and portfolios*. Praeger Publishers. <https://eric.ed.gov/?id=ED364174>
- Cronbach, L. J. (1963). Course Improvement through Evaluation. *Teachers College Record*, 64(8). <https://doi.org/10.1177/016146816306400802>
- Cunill, L. M. E., García C. J., y Oramas G. R. (2016) Aspectos éticos de la evaluación del aprendizaje en las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(6), 1005-1016.
- Cutti, L. (2012). *Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del académico de*

Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Baja California].
http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/DCE/2007/Lourdes_Cutti_Riveros.pdf

Dahler-Larsen, P. (2009). *Learning-Oriented Educational Evaluation in Contemporary Society*. In: (Coords. Ryan, K. E. & Cousin, J. B.) *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. Sage publications.

Dávila, A. y Martínez, N. H. (1999). Un acercamiento crítico al concepto de cultura organizacional: implicaciones para su estudio en organizaciones latinas. En A. Dávila y N. H. Martínez (Coords.). *Cultura en organizaciones latinas: elementos, injerencia y evidencia en los procesos organizacionales*. Editorial Siglo XXI-ITESM.

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2018). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–12.
doi:10.1080/02602938.2018.1467877

De la Cruz, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
<http://www3.uva.es/aufop/publica/revaufop/rev00-38.htm>

De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles educativos*, 35, 33-45.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

26982013000500004&lng=es&tlng=es.

De Luca, C., Chapman-Chin, A., & Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267–285. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1670056>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ª. Ed.). McGraw-Hill

Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v37n131/08.pdf>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DNIECE). (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Autor. <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/indicadoresyevaluacion/files/2014/05/2009-hacia-una-cultura-EVALUACION-interior-OK.pdf>

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación para su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Espinel, B. L., y Zapata, E. A. (2008). La evaluación del aprendizaje bajo el enfoque de competencias: un reto para la educación superior. *PROSPECTIVA*, 6(2), 25-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496250974005>

Espinosa, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de*

docencia *universitaria*, 12(4).

<https://documat.unirioja.es/descarga/articulo/4907952.pdf>

Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. doi: 10.3102/0034654312474350

Fernández-Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Morata.

Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4425/FERREIRA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Festinger, L. (1962) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Festinger, L. (1964). *Conflict, decision and dissonance*. Stanford University Press.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics using SPSS* (4th ed.). Sage Publications.

Fishbein, M, & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fonseca, J.G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427432.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603807.pdf>

Frías-Navarro, Dolores. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España.

<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Fuller, M. (2013). An Empirical Study of Cultures of Assessment in Higher Education. *Education Leadership Review*, 14(1).

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105259.pdf>

- Fuller, M.; Skidmore, S.; & Bustamante, R. (2016). Empirically Exploring higher Education Cultures of Assessment. *The Review of Higher Education*, 39(3), 395–429. doi:10.1353/rhe.2016.0022
- Fulmer, G. W., Lee, I. C. H., & Tan, K. H. K. (2015). *Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: an integrative review of research. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475–494. doi:10.1080/0969594x.2015.1017445
- García, A. M., Aguilera, M. A., Pérez, M. G., y Muñoz, G. (2011). *La evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México* (Primera edición). INEE.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- García, V. (2018). ¿Qué es una Norma?. *Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. CUAED/Facultad de Contaduría y Administración-UNAM. <https://uapa.cuaieed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/b21dc82f-af46-4e6e-aa9e-7ec603806a45/1-Concepto-de-Norma/index.html>
- Garvis, S. (2013). Learning to Teach: 'Assessment for Learning' in Higher Education. *The International Journal of Humanities Education*, 10. https://www.researchgate.net/publication/289192571_Learning_to_teach_'Assessment_for_learning'_in_higher_education
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In Bryan, C. & Clegg, K. (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education: A Handbook for Academic Practitioners* [1st ed.]. Routledge
[https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/Innovative 20Assessment 20in 20Higher 20Education.pdf](https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/Innovative%20Assessment%20in%20Higher%20Education.pdf)
- Gibbs, G., & M. Coffey. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100.
<https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153.
<https://core.ac.uk/download/pdf/161255273.pdf>
- Giménez, G. (2006). *Teoría y análisis de la cultura*. CONACULTA.
- Gómez, V. G.; Carreras, V., y Delgado, N. (2002). *Calidad de la enseñanza de la ingeniería: una mirada al problema desde la óptica del profesor universitario*. Anuario científico de la Universidad de cien Fuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/>
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista de Pedagogía Universitaria*, 5(2).
http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/prevemi/evaluacion_aprendizaje2.doc
- Grob, R., Holmeier, M., & Labudde, P. (2017). Formative assessment to support students’ competences in inquiry-based science education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1673>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(77).
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Halinen, K., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N., & Virtanen, V. (2014). Life science teachers' discourse on assessment: a valuable insight into the variable conceptions of assessment in higher education, *Journal of Biological Education*, 48(1), 16-22.
<https://doi.org/10.1080/00219266.2013.799082>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171–190.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Harrison, C.J., Könings, K.D., Schuwirth, L.W.T., Wass, V., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2017). Changing the culture of assessment: the dominance of the summative assessment paradigm. *BMC Medical Education*, 17(73).
<https://doi.org/10.1186/s12909-017-0912-5>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). *The challenges of feedback in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–16. doi:10.1080/02602938.2019.1599815

- Henríquez, P. & Álvarez, M. (2021). Analysis of mastery and application of the competency-based approach by area of knowledge in professors of the Autonomous University of Baja California (UABC, Mexico). *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 8(12), 6705-6715.
<http://valleyinternational.net/index.php/theijsshi/article/view/3321/2275>
- Henríquez, P., Boroel, B., y Arámburo, V. (2020). Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: el caso de la UABC (México) y la UCM (España). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/40122>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hidalgo, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2.
<http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L., y Rodríguez-Gómez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), 1-6. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Izci, K., & Caliskan, G. (2017). Development of prospective teachers' conceptions of assessment and choices of assessment tasks. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 464-474.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148463.pdf>

- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33. <https://www.learntechlib.org/p/170798/>
- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G., & Spanner, L. (2020). Student wellbeing and assessment in higher education: the balancing act. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13.
doi:10.1080/02602938.2020.1782344
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. doi:10.1177/001316447403400115
- Karaman, P., & Sahin, C. (2017). Adaptation of teachers' conceptions and practices of formative assessment scale into turkish culture and a structural equation modeling. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 185–194.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2017236114>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill.
- Kim, H. (2019). Teacher learning opportunities provided by implementing formative assessment lessons: Becoming responsive to student mathematical thinking. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 341–363.
<https://doi.org/10.1007/s10763-017-9866-7>
- Kim, H. (2019). Teacher learning opportunities provided by implementing formative assessment lessons: Becoming responsive to student mathematical thinking. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 341–363.
<https://doi.org/10.1007/s10763-017-9866-7>

- Kitiashvili, A. (2014). Teachers' attitudes toward assessment of student learning and teacher assessment practices in general educational institutions: The case of Georgia. *Improving Schools*, 17(2), 163–175. doi:10.1177/1365480214534543
- Koloi-Keaikitse, S. (2016). Assessment training: A precondition for teachers' competencies and use of classroom assessment practices. *International Journal of Training and Development*, 20 (2), 107–123. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12072>
- Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1952) Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Peabody Museum.
- Krumpal, I. (2011). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025–2047. doi:10.1007/s11135-011-9640-9
- Kvale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 57–71). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lambert, E., y Holgado, M. A. (2001). La creación de cultura de evaluación institucional. *Revista Anales de Pedagogía*, 19. <http://revistas.um.es/analespedagogia/article/download/284971/206641>
- Latorre, M. A. y Varela, J. L. M. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar*, 9, 5-17.
- Linton, R. (1972). *Estudio del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- López, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876007.pdf>
- López, S., y Zayas, C. (2016). La evaluación de la educación superior en México. Un

- modelo orientado al mejoramiento de la gestión. En J. M. Cordero y R. Simancas (Eds.) *Investigaciones de Economía de la Educación* (Vol. 11), Asociación de Economía de la Educación. <https://ideas.repec.org/h/aec/ieed11/11-19.html>
- Lukas, J. F, y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa (2da edición)*. Alianza Editorial.
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *RMIE*, 24(83), pp. 997-1026.
- Macionis, J. J. & Gerber, L. M. (2011). *Sociology*. Pearson Prentice Hall.
- Mainero, N., Noriega, J., y Mazzola, C. (2014). Evaluación y acreditación universitaria. El caso de la Universidad Nacional de San Luis. En H. A. Monarca y A. Valle (Coords.) *Evaluación de la calidad de la educación en Iberoamérica*, GIPES-UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/662788>
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Editorial Sarpe.
- Martínez, F., y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.) *Los grandes problemas de México. VII. Educación*, El Colegio de México. http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C_20047_202010_20Evaluacion_20Educativa_20en_20Mexico_FMR-EB_20COLMEX.pdf
- Martínez, M. R., Hernández, M J., y Hernández, M. V. (2014). *Psicometría*. Alianza Editorial.
- Martínez, N. (2010). Una aproximación a la cultura de la evaluación. *Diálogos*, 6(4), 7-20. http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2042/1/1.20Una_20aproximacion_20a_20la_20cultura_20de_20evaluacion.pdf
- McNamara, G., Boyle, R., & O'Hara, J. (2009). Developing a Culture of Evaluation in the

- Irish Public Sector: The Case of Education. *Evaluation*, 15(1). DOI: 10.1177/1356389008095492
- Méndez, C., y Rondón, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 4(1), 197-207.
- Mendoza, G. J., Sánchez, H. S., y Martínez, T. G. (2012). La construcción del conocimiento. *Miradas desde la psicología educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, M. (2019). *Cultura evaluativa y satisfacción percibida en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis Repositorio de Tesis Digitales. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/10984>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *TALIS 2018. Marco conceptual*. Estugraf Impresores. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-marco-conceptual/ensenanza/23447>
- Mohamad, A. B., Evi, D. O., & Nur, A. B. (2018). A review on sample size determination for Cronbach's alpha test: a simple guide for researchers. *Malays J Med Sci.*, 25(6), 85–99. <https://doi.org/10.21315/mjms2018.25.6.9>
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010
- Moreno-Olivos, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 61-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004809>

Moreno-Olivos, T., Fresán, M., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (2017). *Modelos educativos para el Siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Murphy, D. (2002). El desarrollo de una cultura de la evaluación. *Revista Ikala, Revista de Lenguaje y Escritura*, 7(13).

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/3211/29>

[81](#)

Myers, D. G. (1993). *Social psychology* [4th Edition]. McGraw-Hill.

Ndoye, A., & Parker, M. A. (2010). Creating and Sustaining a Culture of Assessment. *Society for College and University Planning*, 38(2) 28-39.

https://www.scup.org/journal/pdfs/V38N2_28-39_Ndoye-Parker.pdf

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Executive Summary*. Santillana.

Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5).

<http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a3.pdf>

Ornelas, D. A. (2013). *Transferencia de la formación pedagógica de los profesores de la UABC. Estudio de caso en el Campus Ensenada* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Baja California].

http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/DCE/David_Alejandro_Ornelas_Gutierrez.pdf

Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria.

Revista Española de Pedagogía, 6(241), 467-486.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>

Panadero, E., Fraile, J., Fernández J., Castilla, D., & Ruiz, M. A. (2018). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty, *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI: 10.1080/02602938.2018.1512553

Pellegrino, J. W. (2014). Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress, *Psicología Educativa*, 20, 65-77.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000128>

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press.

Perozo, L. González, M. y Jiménez, C. (2012). Cultura evaluativa en las instituciones universitarias. Valor fundamental para la calidad educativa. *Revista Educación en Valores*, 2(18), 22-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7022300>

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (1era ed.). Colihue.

Phillips, D.C. (2018). The many functions of evaluation in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(46).<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3811>

Price, M., Carroll, J., O'Donovan, B., & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: a critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,

36(4), 479-492,

<http://dx.doi.org/10.1080/02602930903512883>

Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa*, (pp.

13-20). Graó.

Ramos, J., & De Moura, C. (1998). En L. E. González y O. Espinoza (Coords.) *El impacto de la globalización en la educación superior*. Ministerio de Educación de Chile.
<https://www.researchgate.net/publication/296695325>

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*.

PREAL.

Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes* (Colección Aprendizajes Claves para la Educación Integral). INEE.

Real Academia Española. (2020). *Diccionario panhispánico del español jurídico*.
<https://dpej.rae.es/lema/estatutos>

Reategui, B. I. R. (2015). *Cultura evaluativa del aprendizaje en una universidad privada de Lima en el 2012* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú].
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1778/1/2015_Reategui_Cultura_20evaluativa_20del_20aprendizaje_20en_20una_20universidad_20privada_20de_20Lima_20en_20el_202012.pdf

Richerson, P. J., & R. Boyd (2005). *Not by Genes Alone: How Culture Transformed Human Evolution*. University of Chicago Press.

Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645

- Rivas, L. M. (2015). Un acercamiento a la investigación cualitativa. *Revista Forum Doctoral*, 6. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/download/2954/2630/0>
- Rodríguez, H. M., y Salinas, M. L. (2020). La Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 111–137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1409-4258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5618890>
- Rokeach, M. S., & Singer, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Sanahuja, A., y Sánchez-Tarazaga V. L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Sánchez, M. (2022). Evaluación del, para y como aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (Cap. 1, pp. 17-35). UNAM.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Santos, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 369-392. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/147563>

- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109–119. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.109>
- Schmelkes, S. (noviembre 2013). *Desarrollar una cultura de la evaluación, ¿para qué?* [Diapositivas de PowerPoint]. DocPlayer. <https://docplayer.es/91081708-Desarrollar-una-cultura-de-la-evaluacion-para-que-sylvia-schmelkes.html>
- Schütze, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Besser, M., & Leiss, D. (2017). Training effects on teachers' feedback practice: The mediating function of feedback knowledge and the moderating role of self- efficacy. *ZDM Mathematics Education*, 49(3), 475–489. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0855-7>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214952.pdf>
- Secord, P., & Backman, C. (1964). *Social Psychology*. McGraw-Hill.
- Shepard, L. A. (2008). *La evaluación en el aula*. INEE. www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacion_naulacompletoa.pdf
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Pearson.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Tayyebi, M., Abbasabady, M.M. & Abbassian, GR. (2022). Examining classroom writing assessment literacy: a focus on in-service EFL teachers in Iran. *Lang Test Asia*, 1(12). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00161-w>
- Tebeje, M., & Abiyu, A. (2015). Improving implementation of formative continuous assessment at college of agriculture, Wolaita Sodo University, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 6 (19), 110–116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079531.pdf>
- Thomson, K., & Falchikov, N. (1998). Full on until the sun comes out: the effects of assessment on student approaches to studying. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293980230405>
- Tigse, C. M. (2019). *El constructivismo según bases teóricas de César Coll*. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tiwari, A., Lam, D., Yuen, K. H., Chan, R., Fung, T., & Chan, S. (2005). Student learning in clinical nursing education: Perceptions of the relationship between assessment and learning. *Nurse Education Today*, 25(4), 299-308. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2005.01.013>
- Tobón, S. (2006). *El enfoque de las competencias en el marco de la educación superior*. CIFE.
- Tomasik, M. J., Berger, S., & Moser, U. (2018). On the development of a computer-based tool for formative student assessment: epistemological, methodological, and practical issues. *Frontiers in Psychology*, 9.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02245/full>

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes.

Universidades, 48, 21-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

Tylor, E.B. (1871). *Cultura primitiva: los orígenes de la cultura*. Ayuso.

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2019). *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (Intersemestrales 2019-1)*. Centro de Innovación y Desarrollo Docente.

UABC (2018a). *Modelo educativo de la UABC* [Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional].

<http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>

UABC (2018b). Estatuto escolar de la Universidad Autónoma de Baja California. *Gaceta UABC*, 408.

http://sriagr.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (11 de mayo de 2018). La UNESCO enfatiza la importancia de la cultura evaluativa para cumplir con las metas de educación al 2030. <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/our-stories/colmee-2018/>

Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S., y Alfaro, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33(131), 42-63.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004&lng=es&tlng=es

- Van Bergen, P., & Parsell, M. (2019). Comparing radical, social and psychological constructivism in Australian higher education: a psycho-philosophical Gubperspective. *Australian Education Research*, 46, 41–58. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0285-8>
- Verdugo, W. (21 al 25 de septiembre de 2009). *Actitud docente frente a las evaluaciones estandarizadas* [Memoria electrónica]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. Editorial Siglo XXI.
- Vivas, M., Becerra, G., y Díaz, D. (2005). La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Tachira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/113/1103>
- Walsh, D. (1979). Occam's Razor: A Principle of Intellectual Elegance. *American Philosophical Quarterly*, 16(3), 241-244. <https://www.jstor.org/stable/20009764>
- Weiner, W. F. (2009). Establishing a Culture of Assessment. *Academe*, 95(4), 28-32. <https://www.aaup.org/article/establishing-culture-assessment#.Xe73BuhKjIV>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2). <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Yali, J. M. (2018). Incidencia de la cultura evaluativa del docente en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primaria en la Red N° 01 de la provincia de Junín [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]
- Ydesen, C., y Andreasen, K. E. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24. doi:

<http://dx.doi.org/10.14516/fde.710>

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Apéndice A. Estudio de equi-comparabilidad entre la muestra obtenida versus la población

Este estudio tuvo por objeto conocer en qué medida la muestra (no probabilística) obtenida comparte las mismas características de representatividad, que una muestra poblacional seleccionada al azar. En este apartado, se describen los análisis y cálculos que se llevaron a cabo para comprobar *a posteriori*, si la muestra resultante es adecuada para representar a la población docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

En un primer momento, se verificó la adecuación del tamaño de la muestra obtenida. Morales (2012), mencionó que es posible estimar *a posteriori* si una muestra obtenida sin aleatoriedad es adecuada, con relación al tamaño de la población conocida. Con el fin de verificar esto, se aplicó la siguiente fórmula y, con ello, estimar el margen de error en poblaciones finitas:

$$e = \sqrt{\frac{(pqz^2)(N-n)}{n(N-1)}} \quad \sqrt{\frac{(.25)(1.96^2)(6,090-545)}{545(6,090-1)}}$$

Donde:

pq: probabilidad de éxito y de fracaso (p = 0.5 y q = 0.5)

z = valor estandarizado de z

N = tamaño de población

n = tamaño de la muestra

Al sustituir los valores de nuestro estudio en la formula anterior, se procedió a realizar el cálculo. Se obtuvo un margen de error de 0.04, con un nivel de confianza del 95 . Por tanto, esto indica que los resultados de este trabajo de tesis, pueden extrapolarse a la población docente de la UABC, con un 4 de margen de error.

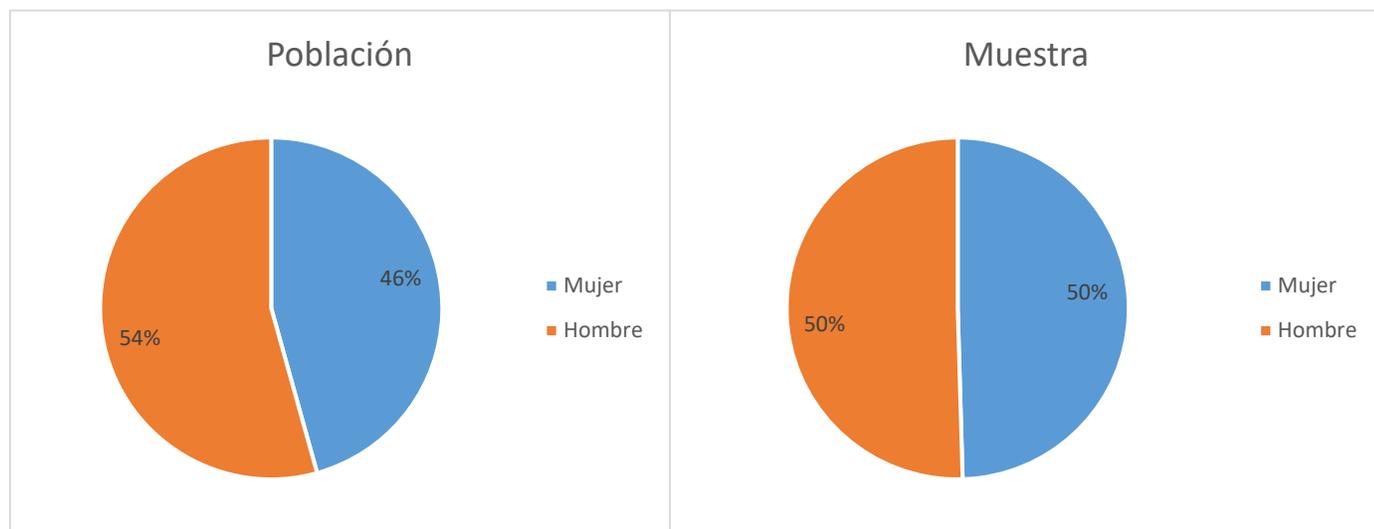
En un segundo momento, se buscaron más evidencias de la equi-comparabilidad de la muestra, con la población. Para ello, se buscaron estadísticas oficiales sobre algunas variables que ayudaran a caracterizar la población docente de la UABC. A través del portal de Transparencia, del sitio web oficial universitario (www.uabc.edu.mx), se identificaron las variables que pudieran contrastarse con los datos de contexto que se exploran en este trabajo de investigación. Se obtuvieron datos poblacionales de la distribución docente por sexo, grupo de edad y años de antigüedad, y se compararon con la muestra.

Es importante mencionar, que no fue posible calcular si estas diferencias eran estadísticamente significativas. Esto, se debe a que solo se contó con los valores por variable de la población en términos generales, y no con los datos puntuales que permitieran realizar un análisis de diferencia de medias. Sin embargo, este ejercicio se llevó a cabo para valorar el tamaño de las diferencias.

En cuanto a la variable de Sexo, la población docente está integrada por 3,308 hombres y 2,782 mujeres; mientras que la muestra obtenida se distribuye en 275 hombres y 270 mujeres. En la Figura A1, se ilustra el comparativo de diferencias porcentuales en la muestra y población.

Figura A. 1

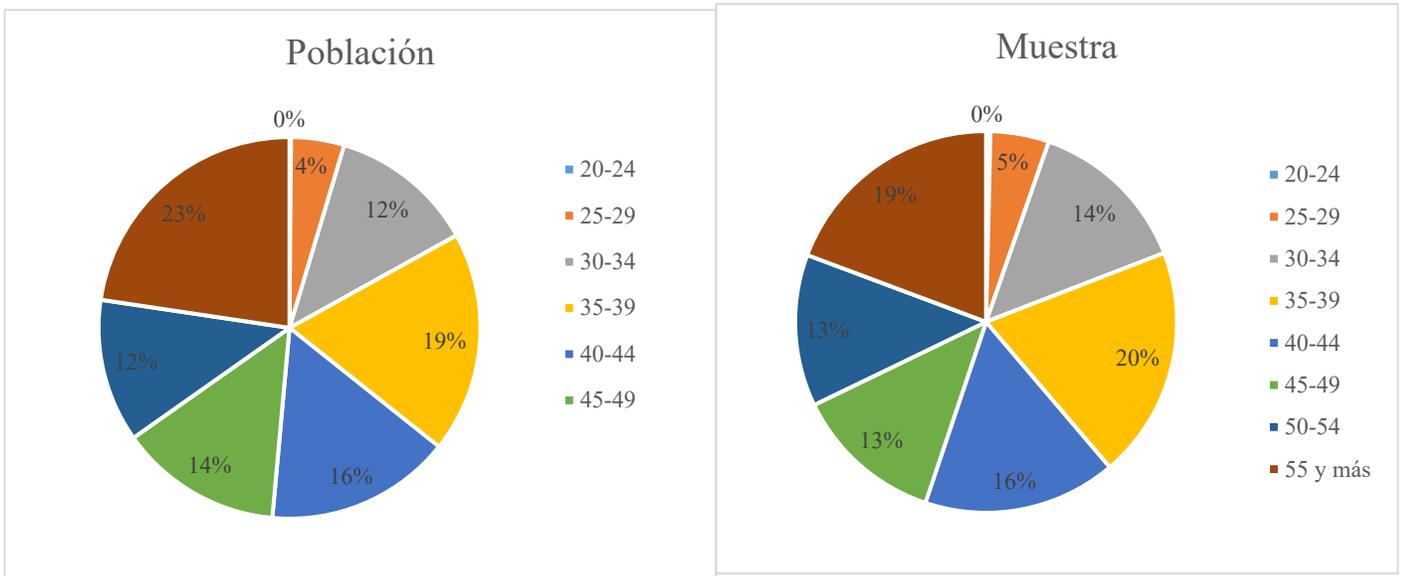
Comparativo de porcentaje de docentes por sexo: muestra versus población



Respecto a la variable de Edad, las cifras institucionales despliegan los resultados por grupo de edad, mismos que se crearon para la muestra obtenida. En la Figura A2, se presenta, las distribuciones porcentuales por cada categoría, donde se observa que éstas son similares entre la muestra docente y la población.

Figura A. 2

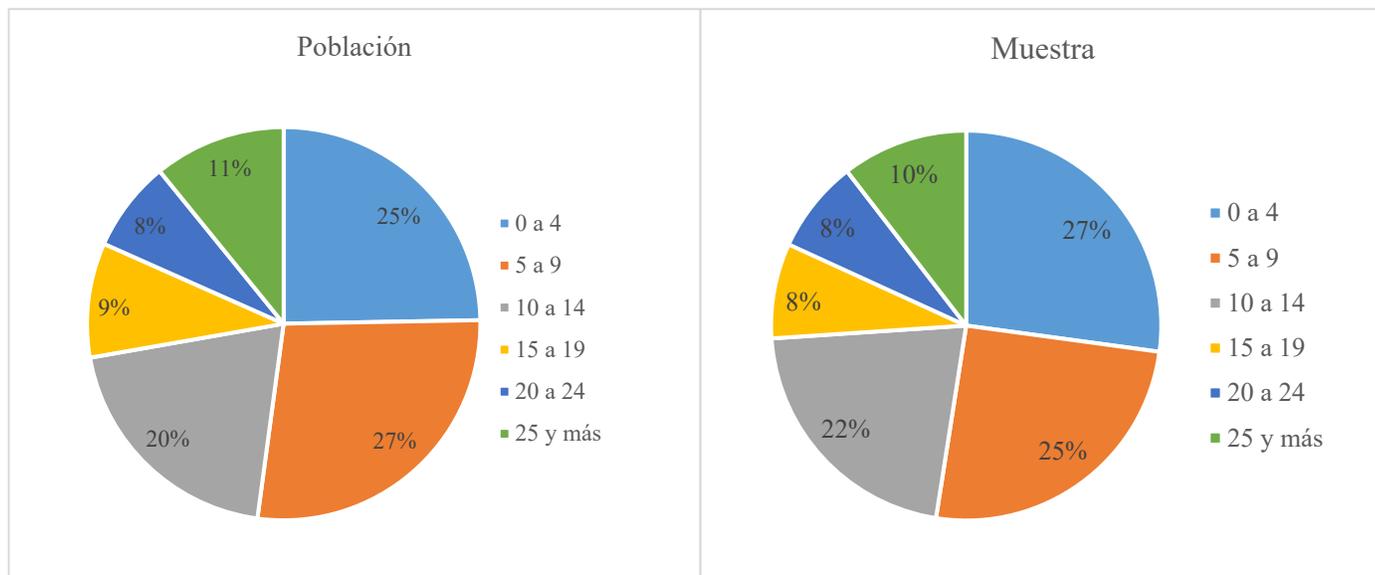
Comparativo de porcentaje de docentes por grupo de edad: muestra versus población



En cuanto a la variable de Años de antigüedad laboral en la UABC, en la Figura A3 se muestran las diferencias porcentuales de distribución, entre la muestra y la población, según los grupos etarios. Como se aprecia, las diferencias porcentuales son mínimas (2 puntos).

Figura A. 3

Comparativo de porcentaje de docentes por años de antigüedad: muestra versus población



Finalmente, se concluyó que las características estudiadas de la muestra de docentes obtenida, se distribuyeron de manera similar a la población docente de la UABC; y que es posible que los resultados de esta investigación puedan extrapolarse a la población.

Referencias

Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?*.

Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

<https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/TamañoMuestra.pdf>

**Apéndice B. Tablas de especificaciones de los apartados que integran el cuestionario
de cultura de la evaluación del aprendizaje en el aula, para docentes**

Tabla B. 1

Tabla especificaciones del apartado de Creencias sobre la evaluación del aprendizaje en el aula

Áreas	Subáreas	Rasgos a evaluar	Items	Tipo de reactivo
Propósitos de uso de la evaluación del aprendizaje en el aula	Propósitos de uso sumativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar los principales usos sumativos que le asigna a la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.	Tomar decisiones finales de aprobación y reprobación de cada estudiante.	Respuesta alterna dicotómica
			Identificar, al término del semestre, el logro de los objetivos de aprendizaje que se alcanzaron y los que no.	
			Rendir cuentas al coordinador de carrera, sobre los aprendizajes que lograron los estudiantes.	
	Propósitos de uso formativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar los principales usos formativos que le asigna a la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.	Monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso.	
			Retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso.	
			Tomar decisiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	
Identificar problemas de aprendizaje para incorporarlos en sus planeaciones didácticas				
Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de mi enseñanza.				
Dificultades en la evaluación del aprendizaje en el aula	Dominio sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula	Identificarla percepción de su nivel hacia la ejecución de distintos aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje en el aula.	Para elaborar exámenes abiertos y de opción múltiple.	Escala ordinal (Lo Domino mucho, Lo domino, Lo domino poco, No lo domino)
			Para elaborar otro tipo de evaluaciones, además de los exámenes (p.e. rúbricas de calificación, escalas, listas de cotejo).	
			Para elaborar evaluaciones que sean técnicamente válidas y confiables.	
			Para llevar a cabo actividades de coevaluación y autoevaluación en los estudiantes.	
			Para elaborar una retroalimentación detallada sobre las fortalezas y área de oportunidad, a cada estudiante.	
	Medida en que las características del grupo afecta el proceso de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar el nivel de afectación de ciertas características del grupo de estudiantes en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje en el aula.	Tamaño del grupo (cantidad de alumnos)	Escala ordinal (Mucho, Algo, Poco, Nada)
			La etapa formativa de los estudiantes (p.e. etapa inicial, intermedia y terminal).	
			El nivel académico del grupo	
			Las características de los estudiantes (p.e. capacidad cognitiva).	

Tabla B. 2

Tabla especificaciones del apartado de Actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula

Dimensiones	Indicadores	Rasgos a evaluar	Items	Tipo de reactivo
Acciones e intenciones de la evaluación del aprendizaje en el aula (componente conductual)	Empleo de estrategias de evaluación constructivista y centradas en el estudiante, en el aula	Identificar la frecuencia de uso de distintas estrategias de evaluación constructivista y centradas en el estudiante.	Al inicio del curso o de un nuevo tema, evalúo los conocimientos previos del estudiantado. Durante una actividad, evalúo en todo momento las dificultades y avances de los estudiantes. Acuerdo con mis estudiantes los criterios que se utilizarán para la evaluación de los aprendizajes. Proporcione retroalimentación grupal sobre las principales debilidades de aprendizaje identificadas a partir de los resultados de las evaluaciones. Proporcione a cada estudiante información detallada sobre los aprendizajes no logrados en cada actividad que se les evalúa. Promuevo que los estudiantes se autoevalúen. Promuevo que los estudiantes evalúen a otros compañeros (coevaluación). Proporciona información sobre cómo mejorar los aprendizajes que no se lograron, derivada de los resultados de las evaluaciones. La selección de las estrategias y métodos de evaluación de mi clase, buscan que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en situaciones reales. Adapto las estrategias o método de evaluación en los casos particulares de estudiantes que así lo requieran. Empleo estrategias de evaluación de diversos tipos para recabar información sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes.	Escala ordinal (Siempre, casi siempre, pocas veces, nunca)
	Empleo de estrategias de evaluación tradicionales y centradas en el docente, en el aula	Identificar la frecuencia de uso de distintas estrategias de evaluación tradicional y centradas en el docente	Independiente de que la asignatura sea teórica o práctica, prefiero evaluar a mis estudiantes por medio de exámenes o pruebas objetivas. Para aprobar mi asignatura, la calificación de cada estudiante se calcula a partir de la evaluación de su desempeño individual en el curso. La selección de estrategias y métodos de evaluación de los aprendizajes solo los determino yo. La selección de criterios y porcentajes de los métodos de evaluación solo los determino yo. En mis evaluaciones busco que mis estudiantes reflejen los contenidos tal y como los revisamos en clase o en las lecturas.	
Ideas y preconcepciones sobre la evaluación del aprendizaje en el aula (componente cognitivo)	Ideas y preconcepciones formativas de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar el grado de acuerdo respecto a distintas ideas y preconcepciones relacionadas con el uso formativo de la evaluación del aprendizaje.	En el marco de esta asignatura, yo podría elaborar evaluaciones auténticas de las competencias que deben desarrollar mis estudiantes en el curso. Las evaluaciones deberían elaborarse de tal forma que promuevan la continuidad del aprendizaje de los estudiantes (la evaluación como actividad de aprendizaje). Es fundamental que los docentes cuenten con conocimientos técnicos para elaborar evaluaciones válidas y confiables. Las evaluaciones las uso para conocer a detalle cada uno de mis estudiantes. Las evaluaciones deberían utilizarse para identificar a los estudiantes que requieren de mayor apoyo del docente. Las evaluaciones sirven para que los estudiantes autoregulen su aprendizaje. Las evaluaciones del aula debe ir siempre acompañadas de recomendaciones individuales sobre cómo mejorar las áreas de oportunidad de los estudiantes. Dada la complejidad del aprendizaje, se deben emplear diferentes formas de evaluación de acuerdo a la naturaleza de lo que quiere evaluar.	Escala Likert (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Totalmente en desacuerdo)
	Ideas y preconcepciones tradicionales de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar el grado de acuerdo respecto a distintas ideas y preconcepciones tradicionales sobre la evaluación del aprendizaje.	Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales. Las evaluaciones son una forma de controlar a los estudiantes. Las evaluaciones solo sirven para evaluar conocimientos declarativos o conceptuales de los estudiantes. Las evaluaciones sirven para ordenar a los estudiantes respecto a su rendimiento académico según los puntajes obtenidos. Las evaluaciones se usan solo para cuantificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (p.e. asignar una calificación). Con un examen de opción múltiple solo se pueden evaluar habilidades de pensamiento de bajo orden cognitivo (recordar, identificar y reconocer).	
Sentimientos hacia la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula (componente afectivo)	Sentimientos positivos sobre la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identifica el grado de acuerdo respecto a distintos sentimientos positivos sobre la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula.	Me gusta diseñar evaluaciones que entusiasmen a mis estudiantes a aplicar lo aprendido. Estimulo el interés de mis estudiantes por mejorar los resultados de sus evaluaciones. Me gusta aprender sobre nuevos métodos y técnicas para evaluar mejor a mis estudiantes. Me preocupa que mis estudiantes no se sientan nerviosos o estresados con las evaluaciones del curso. Me gusta que a mis estudiantes les vaya bien en los trabajos o tareas que se evalúan.	Escala Likert (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Totalmente en desacuerdo)
	Sentimientos negativos sobre la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identifica el grado de acuerdo respecto a distintos sentimientos negativos sobre la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula.	Las evaluaciones son una manera de imponerse respeto sobre los estudiantes. Las evaluaciones son un medio para controlar el aprendizaje de los estudiantes. Siento que se sobralora el uso que se le puede dar a las evaluaciones de los estudiantes. Siento que las evaluaciones no son útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Me aseguro que a partir de mis evaluaciones, solo aprueben los mejores estudiantes. Las evaluaciones solo etiquetan a los estudiantes.	

Tabla B. 3

Tabla especificaciones del apartado de Valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje en el aula

Áreas	Subáreas	Rasgos a evaluar	Items	Tipo de reactivo	
Aspectos valorales sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula	Grado de importancia de aspectos ético- técnicos sobre las evaluaciones del aprendizaje en el aula.	Identifica el grado de importancia que le da a distintos aspectos ético- técnicos en las evaluaciones del aprendizaje en el aula.	Rigurosidad en la calidad técnica del diseño de las evaluaciones que	Escala ordinal (Muy importante, Importante, Algo importante; Nada importante)	
			Responsabilidad por elaborar evaluaciones que atiendan la diversidad de mis estudiantes.		
			Pertinencia de las evaluaciones respecto a los aprendizajes a evaluar en el aula.		
			Justicia en los criterios de evaluación que se establecen.		
			Honestidad en la devolución de resultados		
	Grado de ocurrencia de aspectos ético- sociales sobre las evaluaciones en el aula.	Identifica el grado de ocurrencia de aspectos ético-sociales en las evaluaciones del aprendizaje en el aula.		Transparencia en el proceso de evaluación y de entrega de los	
				Ayudo en su calificación a un estudiante de alto rendimiento en clase, cuando sale mal en una tarea o examen.	Escala ordinal (Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Nunca)
				Penalizo en su calificación a un estudiante que no asiste regularmente a clase, aunque en las tareas y evaluaciones haya salido bien.	
				Permito que aspectos personales de mi relación con algún estudiante influyan en la emisión de su calificación en las evaluaciones.	

Apéndice C. Ficha técnica del instrumento

1. Propósito

Identificar la cultura de la evaluación de docentes universitarios, a través de la exploración de creencias, actitudes y valores éticos que tienen con relación a la evaluación del aprendizaje en el aula; así como conocer los factores personales, académicos y laborales asociados al tipo de cultura de la evaluación que poseen.

2. Población objetivo

Los instrumentos van dirigidos a una muestra del personal docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Se llevará a cabo un muestreo aleatorio estratificado (por área de conocimiento) y por conglomerados (campus universitarios).

3. Definición operacional

La *cultura de la evaluación del aprendizaje* en docentes, es el conjunto de creencias que respecto a los propósitos de uso (formativo y sumativo) de la evaluación del aprendizaje en el aula. También incluye las actitudes hacia la evaluación del aprendizaje, es decir, las acciones e intenciones de la evaluación (constructivistas y tradicionales), las preconcepciones sobre la evaluación, así como los sentimientos (positivos y negativos) hacia la práctica los usos de la evaluación del aprendizaje. Finalmente, se compone de los valores éticos de los aspectos técnicos y sociales que acompañan los procesos de evaluación del aprendizaje, en el aula.

4. Modo de aplicación

La modalidad de aplicación será en línea, a través de una liga hacia la plataforma digital de *Google Forms*.

5. Contenido y estructura del cuestionario

El cuestionario está integrado por cuatro apartados que se componen de los siguientes elementos que se presentan en las tablas 1, 2, 3 y 4. El ejercicio de validación se realizará únicamente para los instrumentos de las tablas 2 a la 4, puesto que el primer apartado abarca solo lo relacionado al cuestionario de variables asociadas.

Tabla 4.

Estructura del apartado de variables asociadas

Áreas	Subáreas	Indicadores
Datos personales	Aspectos demográficos	Edad Sexo
	Aspectos académicos	Nivel de estudios Área de conocimiento de la formación profesional Cantidad total de años de experiencia profesional disciplinario
Situación laboral y docente	Situación laboral	Impartición de clases en otra institución educativa Cantidad total de años trabajando como docente Cantidad total de años trabajando como docente en la UABC Tipo de adscripción laboral
	Características sobre los grupos donde imparte clases	Número de grupos en los que imparte clase Promedio de alumnos en los grupos que imparte clase Área de conocimiento de la asignatura que elegirá Semestre de la asignatura Promedio de estudiantes por grupo Tipo de contenido de la asignatura Número de horas de la asignatura
Formación docente	Experiencias de formación formales sobre evaluación del aprendizaje	Cursos de la oferta formativa de la UABC cursados y terminados Grado de satisfacción de los cursos tomados en la UABC Experiencias formativas de evaluación del aprendizaje, fuera de la UABC Otro
	Factores de influencia en la práctica evaluativa	Identificación de factores personales y de formación que han influido en su práctica evaluativa
	Aspectos normativos de la	Grado de dominio de la normatividad de la UABC sobre evaluación del aprendizaje

evaluación de los aprendizajes en la UABC

Discernimiento de los elementos que corresponden al enfoque de evaluación del aprendizaje del modelo educativo de la UABC
Cumplimiento de la normativa institucional relacionada con la evaluación de los aprendizajes

Respecto al instrumento de creencias sobre el propósito de uso las evaluaciones en el aula, su estructura se muestra en la tabla 2.

Tabla 5.

Estructura del instrumento de creencias sobre la evaluación del aprendizaje en el aula

Áreas	Subáreas	Rasgo a evaluar
Uso de la evaluación del aprendizaje en el aula	Propósitos de uso sumativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar los usos sumativos que le asigna a la evaluación del aprendizaje en el aula.
	Propósitos de uso formativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar los usos formativos que le asigna a la evaluación del aprendizaje en el aula.
Dificultades en la evaluación del aprendizaje en el aula	Nivel de dominio sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula	Identificar su nivel de autopercepción hacia la ejecución de distintos aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje en el aula.
	Medida en que las características del grupo afecta el proceso de la evaluación del aprendizaje en el aula	Identificar el nivel de afectación de ciertas características del grupo de estudiantes en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje en el aula.

En lo que se refiere al apartado siguiente, sobre el instrumento de Actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula, sus elementos se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.

Estructura teórica de la escala de actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula

Constructo	Dimensiones	Indicadores
Actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula	Acciones e intenciones de la evaluación del aprendizaje en el aula	Frecuencia de empleo de estrategias de evaluación constructivista y centradas en el estudiante, en el aula

aula	(componente conductual)	Frecuencia de empleo de estrategias de evaluación tradicionales y centradas en el docente, en el aula
	Ideas y preconcepciones sobre la evaluación del aprendizaje en el aula (componente cognitivo)	Grado de acuerdo respecto a ideas y preconcepciones formativas de la evaluación del aprendizaje en el aula
		Grado de acuerdo respecto a ideas y preconcepciones tradicionales de la evaluación del aprendizaje en el aula
Sentimientos hacia la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula (componente afectivo)	Grado de acuerdo respecto a sentimientos positivos sobre la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula	
	Grado de acuerdo respecto a sentimientos negativos sobre la práctica y los usos de la evaluación del aprendizaje en el aula	

Finalmente, en la Tabla 4 se muestra la estructura para el instrumento relacionado con los valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en el aula.

Tabla 4

Estructura del instrumento de valores éticos sobre la evaluación del aprendizaje en el aula

Área	Subáreas	Rasgos a evaluar
Valores éticos sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula	Grado de importancia de aspectos ético-técnicos sobre las evaluaciones del aprendizaje en el aula.	Identifica el grado de importancia que le da a distintos aspectos ético-técnicos en las evaluaciones del aprendizaje en el aula.
	Grado de ocurrencia de aspectos ético-sociales sobre las evaluaciones en el aula.	Identifica el grado de ocurrencia de distintos aspectos ético-sociales en las evaluaciones del aprendizaje en el aula.

Apéndice D. Ejemplo de la Tabla de validación del instrumento de Creencias

Instrucciones: Marque con una "X" en la columna que corresponda al puntaje otorgado a cada ítem, por criterio. La escala va del 1 al 4, donde el 1 indica que no se cumple con el criterio, y el 4 que cumple en su totalidad.

Pregunta	Objeto de evaluación	Items	Relevancia				Claridad				Coherencia				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	Propósitos de uso sumativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	a. Tomar decisiones finales de cada estudiante (aprobar o reprobar).													
		b. Identificar el logro de los objetivos de aprendizaje que se alcanzaron y los que no, al término del semestre.													
		c. Rendir cuentas a los coordinadores de cada carrera, sobre los aprendizajes que lograron los estudiantes.													
	Propósitos de uso formativo de la evaluación del aprendizaje en el aula	d. Monitorear y retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso.													
		e. Tomar decisiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.													
		f. Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de mi enseñanza.													
2	Nivel de dominio sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula	g. Para elaborar exámenes abiertos, de opción múltiple.													
		h. Para elaborar otro tipo de evaluaciones, además de los exámenes (p. e. rúbricas de calificación, escalas, listas de													
		i. Para llevar a cabo actividades de coevaluación y autoevaluación en los estudiantes.													
		j. Para elaborar evaluaciones que sean técnicamente válidas y confiables.													
		k. Para elaborar una retroalimentación detallada sobre las fortalezas y área de oportunidad, a cada estudiante.													
3	Medida en que las características del grupo afecta el proceso de la evaluación del	l. La cantidad de estudiantes en el grupo.													
		m. La etapa formativa de los estudiantes (p.e. etapa inicial, intermedia y terminal).													
		n. Las características de los estudiantes (p.e. discapacidad auditiva, motora, intelectual, visual).													

Apéndice E.

Cuestionario sobre la cultura evaluativa de docentes universitarios

Este cuestionario tiene como propósito explorar las creencias, actitudes y aspectos valorales de la evaluación del aprendizaje en el aula, dentro de la comunidad docente universitaria.

Este instrumento cuenta con cuatro secciones:

1. Datos personales, laborales y formación docente.
2. Creencias sobre el propósito de uso de las evaluaciones en el aula.
3. Actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula.
4. Aspectos valorales sobre la evaluación de los estudiantes.

No hay respuestas correctas o incorrectas, únicamente se espera que responda honestamente; pues es de interés institucional conocer la cultura de la evaluación de la comunidad docente para emitir recomendaciones generales sobre las necesidades de formación, a las áreas correspondientes.

Aunque imparta clases en diferentes grupos y asignaturas, se le pedirá que elija UNA SOLA ASIGNATURA y responda este cuestionario pensando en todos los grupos a los que la imparte o ha impartido.

***Obligatorio**

Sección I. Datos personales, laborales y formación docente.

1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Hombre

Mujer

2. Edad *

3. Nivel de estudios *

Marca solo un óvalo.

- Licenciatura terminada
- Maestría sin terminar
- Maestría terminada
- Doctorado sin terminar
- Doctorado terminado

4. Área de conocimiento de la formación profesional *

Marca solo un óvalo.

- Arquitectura y Diseño
- Ciencias de la Ingeniería
- Ciencias Sociales
- Pedagogía
- Idiomas
- Ciencias Agropecuarias
- Ciencias Administrativas
- Ciencias Económicas y Políticas
- Educación y Humanidades
- Ciencias Naturales y Exactas
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Químicas

5. Cantidad total de años trabajando en su ámbito profesional disciplinario *

6. Cantidad total de años trabajando en el ámbito docente (en cualquier nivel educativo) *

7. Además de la UABC, ¿imparte clases en alguna otra institución educativa? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

8. Cantidad de años trabajando como docente en la UABC (en caso de tener menos de un año por favor indique “Menos de un año”): *

9. En caso de tener experiencia docente previa a su ingreso a la UABC, indique la cantidad de años trabajando para otra institución (en caso de tener menos de un año por favor indique “0”): *

10. Tipo de contratación en la UABC: *

Marca solo un óvalo.

Profesor de tiempo completo

Técnico académico

Profesor de asignatura

Administrativo (analista, auxiliar o jefe administrativo)

11. Número total de grupos en los que imparte clases actualmente en la UABC: *

12. Con relación a la asignatura que elegirá para responder a este cuestionario, ¿a qué área de conocimiento pertenece? *

Marca solo un óvalo.

- Arquitectura y Diseño
- Ciencias de la Ingeniería
- Ciencias Sociales
- Pedagogía
- Idiomas
- Ciencias Agropecuarias
- Ciencias Administrativas
- Ciencias Económicas y Políticas
- Educación y Humanidades
- Ciencias Naturales y Exactas
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Químicas

13. Número de horas de la asignatura: *

14. ¿A qué semestre pertenece esta asignatura? *

Marca solo un óvalo.

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sexto
- Séptimo
- Octavo
- Noveno
- Décimo

15. Promedio de estudiantes por grupo, en esta asignatura durante el ciclo 2021-2: *

16. ¿Cuál es el tipo de contenido de esta asignatura? *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente teórico
- Más teórico que práctico
- Teórico-práctico (en igual proporción)
- Más práctico que teórico
- Totalmente práctica

17. De los siguientes cursos de la oferta formativa de la UABC, seleccione aquellos que haya cursado y terminado: *

Marca solo un óvalo por fila.

	No lo he cursado	Lo he cursado y terminado
Diseño de reactivos para la evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño de rúbricas para la evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modelo educativo y docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planeación para la evaluación del aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taller de herramientas de evaluación en Blackboard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. ¿Cuál fue su grado de satisfacción de estos cursos? *

Marca solo un óvalo.

- No he tomado ninguno de los cursos antes mencionados
- Muy satisfecho
- Satisfecho
- Algo satisfecho
- Poco satisfecho
- Nada satisfecho

19. Indique si ha participado en alguna de las siguientes experiencias formativas relacionadas con la evaluación del aprendizaje, en instituciones educativas diferentes a la UABC: *

Marca solo un óvalo por fila.

	No he participado	Sí he participado
Especialidad o posgrado en Educación, Didáctica, Pedagogía o área afín, donde haya revisado temas de evaluación del aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en proyectos de elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos o diplomados relacionados con el desarrollo de estrategias de evaluación del aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planeación para la evaluación del aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Indique la medida en que los siguientes factores han influido su manera de evaluar a sus estudiantes: *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada	Poco	Algo	Mucho
La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi experiencia docente a través de los años.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi experiencia como estudiantes durante mis estudios universitarios (cómo me evaluaban a mí)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Indique su grado de dominio acerca de la normatividad de la UABC sobre la evaluación del aprendizaje: *

Marca solo un óvalo.

- Puedo explicarla a detalle a alguien más
- Tengo un conocimiento general sobre algunos aspectos
- Necesito volver a revisar los documentos normativos
- No sabía que existía una normatividad en la UABC para evaluar el aprendizaje

22. Señale los elementos que corresponden al enfoque de evaluación del aprendizaje en el actual modelo educativo de la UABC. *

Marca solo un óvalo por fila.

	No corresponde	Sí corresponde
Estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sustento filosófico y pedagógico basado en el humanismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje centrado en el estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación como un elemento generador del aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfoque por competencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación como instrumento para medir el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfoque centrado en la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfoque por objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libertad de cátedra para el docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sustento pedagógico basado en el positivismo y conductismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fundamento en la educación a lo largo de toda la vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proceso permanente de realimentación de los logros educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfoque feminista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfoque sumativo y de rendición de cuentas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección II. Creencias sobre el propósito de uso de la evaluación del aprendizaje en el aula

23. Seleccione los principales usos que le asigna a la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes. *

Marca solo un óvalo por fila.

	No es un uso principal	Es un uso principal
Tomar decisiones finales de aprobación o reprobación respecto al desempeño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar, al término del semestre, el logro de los objetivos de aprendizaje que se alcanzaron y los que no.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendir cuentas al coordinador de cada carrera sobre los aprendizajes que lograron los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomar decisiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de mi enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar problemas de aprendizaje para incorporarlos en sus planeaciones didácticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Valore su nivel de dominio sobre los siguientes aspectos relacionados con la elaboración de las evaluaciones en el aula. *

Marca solo un óvalo por fila.

	No lo domino	Lo domino poco	Lo domino	Lo domino mucho
Para elaborar exámenes abiertos y de opción múltiple.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para elaborar otro tipo de evaluaciones, además de los exámenes (p. e. rúbricas de calificación para calificar proyectos, escalas, listas de cotejo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para llevar a cabo actividades de coevaluación y autoevaluación en los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para elaborar evaluaciones que sean técnicamente válidas y confiables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para elaborar una retroalimentación detallada sobre las fortalezas y áreas de oportunidad a cada estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Señale en qué medida los siguientes factores afectan su proceso de la evaluación del aprendizaje en el aula. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada	Poco	Algo	Mucho
Tamaño del grupo (cantidad de alumnos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La etapa formativa de los estudiantes (p. e. etapa inicial, intermedia, terminal).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El nivel académico del grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las características de los estudiantes (p. e. discapacidad auditiva, motora, intelectual, visual).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección III. Actitudes hacia la evaluación del aprendizaje en el aula

26. Indique la frecuencia en que realiza las siguientes actividades. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Al inicio del curso o de un nuevo tema, evalúo los conocimientos previos del estudiantado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante una actividad, evalúo en todo momento las dificultades y avances de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acuerdo con mis estudiantes los criterios que se utilizarán para la evaluación de los aprendizajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciono retroalimentación grupal sobre las principales debilidades de aprendizaje identificadas a partir de los resultados de las evaluaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciono a cada estudiante información detallada sobre los aprendizajes no logrados en cada actividad que se les evalúa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promuevo que los estudiantes se autoevalúen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promuevo que los estudiantes evalúen a otros compañeros (coevaluación).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciono información sobre cómo mejorar los aprendizajes que no se lograron, derivada de los resultados de las evaluaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La selección de las estrategias y métodos de evaluación de mi clase, buscan que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en situaciones reales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adapto las estrategias o método de evaluación en los casos particulares de estudiantes que así lo requieran.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Empleo estrategias de evaluación de diversos tipos para recabar información sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes.

Independiente de que la asignatura sea teórica o práctica, prefiero evaluar a mis estudiantes por medio de exámenes o pruebas objetivas.

Para aprobar mi asignatura, la calificación de cada estudiante se calcula a partir de la evaluación de su desempeño individual en el curso.

La selección de estrategias y métodos de evaluación de los aprendizajes solo los determino yo.

La selección de criterios y porcentajes de los métodos de evaluación solo los determino yo.

En mis evaluaciones busco que mis estudiantes reflejen los contenidos tal y como los revisamos en clase o en las lecturas.

27. Indique su nivel de acuerdo respecto a los siguientes enunciados. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En el marco de esta asignatura, yo puedo elaborar evaluaciones auténticas (enfocadas en el desempeño) de las competencias que deben desarrollar mis estudiantes en el curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboro evaluaciones para promover la continuidad del aprendizaje de los estudiantes (la evaluación como actividad de aprendizaje).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fundamental que los docentes cuenten con conocimientos técnicos para elaborar evaluaciones válidas y confiables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones las uso para conocer a detalle cada uno de mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones deberían utilizarse para identificar a los estudiantes que requieren de mayor apoyo del docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones contribuyen para que los estudiantes autorregulen su aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones deben ir siempre acompañadas de recomendaciones individuales sobre cómo mejorar las áreas de oportunidad de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Dada la complejidad del aprendizaje, se deben emplear diferentes formas de evaluación de acuerdo a la naturaleza de lo que se quiere evaluar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones son una forma de controlar a los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones solo sirven para evaluar conocimientos declarativos o conceptuales de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones sirven para ordenar a los estudiantes respecto a su rendimiento académico según los puntajes obtenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones se usan solo para cuantificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (p. e. asignar una calificación).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con un examen de opción múltiple solo se pueden evaluar habilidades de pensamiento de bajo orden cognitivo (recordar, identificar y reconocer).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Indique su grado de acuerdo respecto a los siguientes enunciados. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta diseñar evaluaciones que entusiasmen a mis estudiantes a aplicar lo aprendido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimulo el interés de mis estudiantes para mejorar los resultados de sus evaluaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta aprender sobre nuevas técnicas para evaluar mejor a mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me preocupa que mis estudiantes se sientan nerviosos o estresados con las evaluaciones del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta que a mis estudiantes les vaya bien en los trabajos o tareas que se evalúan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones son una manera de imponer respeto sobre los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones son un medio para controlar el aprendizaje de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento que se sobrevalora el uso que se le puede dar a las evaluaciones de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento que las evaluaciones son poco útiles para el	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
proceso de enseñanza y aprendizaje.				
Me aseguro que a partir de mis evaluaciones, solo aprueben los mejores estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones solo etiquetan a los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección IV. Aspectos valores sobre la evaluación del aprendizaje

29. Indique el grado de importancia que le da a los siguientes aspectos de la evaluación del aprendizaje. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante
Rigurosidad en la calidad técnica del diseño de las evaluaciones que realiza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilidad para elaborar evaluaciones que atiendan la diversidad de mis estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinencia de las evaluaciones respecto a los aprendizajes a evaluar en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Justicia en los criterios de evaluación que se establecen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Honestidad en la calificación y emisión de los resultados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transparencia en el proceso de evaluación y entrega de resultados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Indique la frecuencia con la que suceden las siguientes situaciones en su asignatura. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Ayudo en su calificación a un estudiante de alto rendimiento en clase, cuando sale mal en una tarea o examen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penalizo en su calificación a un estudiante que no asiste regularmente a clase, aunque en las tareas y evaluaciones haya salido bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permito que aspectos personales de mi relación con algún estudiante influyan en la emisión de su calificación en las evaluaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gracias por su participación en este estudio.

Google Formularios

Apéndice F

Resultados de la prueba Kaiser Meyer Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett, y varianza total explicada

Tabla F. 1

Prueba KMO y Bartlett de la escala Autopercepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0.814	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	840.226
	gl	10
	Sig.	0.000

Tabla F. 2

Varianza total explicada de la escala Autopercepción sobre el nivel de dominio de la evaluación del aprendizaje

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2.866	57.323	57.323	2.339	46.785	46.785
2	0.666	13.314	70.638			
3	0.615	12.309	82.947			
4	0.463	9.253	92.199			
5	0.390	7.801	100.000			

Nota. Método de extracción de Máxima verosimilitud.

Tabla F. 3

Prueba KMO y Bartlett de la escala Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0.831	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2664.941
	gl	120
	Sig.	0.000

Tabla F. 4*Varianza total explicada de la escala Uso de estrategias de evaluación del aprendizaje*

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.543	28.393	28.393	3.660	22.874	22.874	3.452	21.578	21.578
2	2.368	14.802	43.195	2.168	13.552	36.426	2.005	12.530	34.107
3	1.250	7.811	51.007	0.887	5.542	41.968	1.258	7.860	41.968
4	0.992	6.199	57.205						
5	0.937	5.857	63.063						
6	0.845	5.284	68.347						
7	0.748	4.674	73.021						
8	0.696	4.347	77.368						
9	0.587	3.666	81.034						
10	0.553	3.457	84.491						
11	0.535	3.344	87.834						
12	0.494	3.085	90.919						
13	0.461	2.879	93.798						
14	0.403	2.517	96.315						
15	0.374	2.335	98.650						
16	0.216	1.350	100.000						

Nota. Método de extracción de Máxima verosimilitud.

Tabla F. 5

Prueba KMO y Bartlett de la escala Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.872
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2867.857
	gl	91
	Sig.	0.000

Tabla F. 6

Varianza total explicada de la escala Ideas y preconcepciones de uso de la evaluación del aprendizaje

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.655	33.252	33.252	4.121	29.436	29.436	3.784	27.030	27.030
2	2.750	19.641	52.893	2.241	16.006	45.441	2.578	18.412	45.441
3	0.908	6.489	59.382						
4	0.887	6.336	65.717						
5	0.680	4.858	70.575						
6	0.597	4.267	74.842						
7	0.596	4.258	79.101						
8	0.541	3.867	82.968						
9	0.497	3.549	86.516						
10	0.444	3.170	89.686						
11	0.432	3.087	92.773						
12	0.375	2.675	95.448						
13	0.345	2.467	97.915						
14	0.292	2.085	100.000						

Nota. Método de extracción de Máxima verosimilitud.

Tabla F. 7

Prueba KMO y Bartlett de la escala Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.791
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2001.854
	gl	55
	Sig.	0.000

Tabla F. 8

Varianza total explicada de la escala Sentimientos hacia la práctica y usos de las evaluaciones

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.070	27.910	27.910	2.597	23.611	23.611	2.548	23.166	23.166
2	2.858	25.980	53.889	2.386	21.691	45.302	1.702	15.468	38.634
3	1.126	10.237	64.127	0.734	6.675	51.977	1.468	13.343	51.977
4	0.734	6.674	70.801						
5	0.692	6.294	77.095						
6	0.525	4.768	81.863						
7	0.502	4.561	86.424						
8	0.444	4.038	90.462						
9	0.414	3.768	94.230						
10	0.330	3.000	97.230						
11	0.305	2.770	100.000						

Nota. Método de extracción de Máxima verosimilitud.

Tabla F. 9

Prueba KMO y Bartlett de la escala Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.807
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1886.395
	gl	15
	Sig.	0.000

Tabla F. 10

Varianza total explicada de la escala Importancia de valores éticos-técnicos de las evaluaciones

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.520	58.664	58.664	3.013	50.224	50.224
2	0.979	16.319	74.983			
3	0.655	10.910	85.893			
4	0.428	7.130	93.023			
5	0.319	5.320	98.343			
6	0.099	1.657	100.000			

Nota. Método de extracción de Máxima verosimilitud.

Apéndice G. Resultados descriptivos de las variables continuas y categóricas

En este apéndice se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo del conjunto de variables continuas y categóricas que se incluyeron en el apartado de “Datos personales, laborales y académicos de docentes”, del cuestionario.

Tabla G. 1

Estadísticos descriptivos de las variables continuas

Variables	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mínimo	Máximo
2. Edad	44.45	10.60	24	76
5. Cantidad total de años trabajando en su ámbito profesional disciplinario	16.38	10.39	0	48
6. Cantidad total de años trabajando en el ámbito docente (en cualquier nivel educativo)	13.89	9.46	1	45
8. Cantidad de años trabajando como docente en la UABC	10.94	8.85	0	50
9. En caso de tener experiencia docente previa a su ingreso a la UABC, indique la cantidad de años trabajando para otra institución	3.38	5.31	0	37
11. Número total de grupos en los que imparte clases actualmente en la UABC	8.22	8.92	1	75
13. Número de horas de la asignatura	30.26	18.76	0	100
15. Promedio de estudiantes por grupo, en esta asignatura durante el ciclo 2021-2	44.45	10.60	24	76

Nota. $N = 545$.

Tabla G. 2*Estadísticos descriptivos de las variables categóricas*

Variables	Moda	Mínimo	Máximo
1. Sexo	1	0	1
3. Nivel de estudios	5	1	5
4. Área de conocimiento	11	1	12
7. Además de la UABC, ¿imparte clases en alguna otra institución educativa?	0	0	1
10. Tipo de contratación en la UABC:	3	1	4
12. Con relación a la asignatura que eligió para responder a este cuestionario, ¿a qué área de conocimiento pertenece?	11	1	12
14. ¿A qué semestre pertenece esta asignatura?	3	1	10
16. ¿Cuál es el tipo de contenido de esta asignatura?	3	1	5
17a. Diseño de reactivos para la evaluación	0	0	1
17b. Diseño de rúbricas para la evaluación	0	0	1
17c. Modelo educativo y docencia	0	0	1
17d. Planeación para la evaluación del aprendizaje	0	0	1
17e. Taller de herramientas de evaluación en Blackboard	1	0	1
18. ¿Cuál fue su grado de satisfacción de estos cursos?	5	1	5
19a. Especialidad o posgrado en Educación, Didáctica, Pedagogía o área afín, donde haya revisado temas de evaluación del aprendizaje	0	0	1
19b. Proyectos de elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje	0	0	1
19c. Cursos o diplomados relacionados con el desarrollo de estrategias de evaluación del aprendizaje	0	0	1
19d. Planeación para la evaluación del aprendizaje	0	0	1
20a. La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje.	4	1	4
20b. Mi experiencia docente a través de los años.	4	1	4
20c. Mi experiencia como estudiante durante mis estudios universitarios (cómo me evaluaban a mí)	3	1	4
21. Indique su grado de dominio acerca de la normatividad de la UABC sobre la evaluación del aprendizaje:	2	0	3
22a. Estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación	1	0	1
22b. Sustento filosófico y pedagógico basado en el humanismo	1	0	1
22c. Aprendizaje centrado en el estudiante	1	0	1
22d. La evaluación como un elemento generador del aprendizaje	1	0	1
22e. Enfoque por competencias	1	0	1
22f. La evaluación como instrumento para medir el aprendizaje	1	0	1
22g. Enfoque centrado en la enseñanza	0	0	1
22h. Enfoque por objetivos	1	0	1
22i. Libertad de cátedra para el docente	1	0	1
22j. Sustento pedagógico basado en el positivismo y conductismo	0	0	1
22k. Fundamento en la educación a lo largo de toda la vida	1	0	1
22m. Proceso permanente de realimentación de los logros educativos	1	0	1
22n. Enfoque feminista	0	0	1

22ñ. Enfoque sumativo y de rendición de cuentas	0	0	1
25a. Medida en que afecta el tamaño del grupo (cantidad de alumnos), al proceso de la evaluación del aprendizaje en el aula	4	1	4
25b. Medida en que afecta la etapa formativa de los estudiantes (p. e. etapa inicial, intermedia, terminal), al proceso de la evaluación del aprendizaje en el aula.	3	1	4
25c. Medida en que afecta el nivel académico del grupo, al proceso de la evaluación del aprendizaje en el aula.	3	1	4
26f. Frecuencia con que promuevo que los estudiantes se autoevalúen.	2	1	4
26g. Frecuencia con que promuevo que los estudiantes evalúen a otros compañeros (coevaluación).	2	1	4
30a. Ayudo en su calificación a un estudiante de alto rendimiento en clase, cuando sale mal en una tarea o examen.	1	1	4
30b. Penalizo en su calificación a un estudiante que no asiste regularmente a clase, aunque en las tareas y evaluaciones haya salido bien.	1	1	4
30c. Permito que aspectos personales de mi relación con algún estudiante influyan en la emisión de su calificación en las evaluaciones.	1	1	4

Nota. N = 545.

Apéndice H. Resultados del análisis CHAID exhaustivo

En este apéndice se presentan los resultados del análisis CHAID para las variables del ICET e ICEA.

Tabla H. 1

Resumen del modelo del Índice de Cultura Evaluativa Tradicional

Método de crecimiento	EXHAUSTIVE CHAID
Variable dependiente	CulturaEvaluativaTradicional
Variables independientes	30a. Ayudo en su calificación a un estudiante de alto rendimiento en clase, cuando sale mal en una tarea o examen., 30b. Penalizo en su calificación a un estudiante que no asiste regularmente a clase, aunque en las tareas y evaluaciones haya salido bien., 30. Permiso que aspectos personales de mi relación con algún estudiante influyan en la emisión de su calificación en las evaluaciones., 27i. Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales., 1. Sexo, 3. Nivel de estudios, 4. Área de conocimiento de la formación profesional, 7. Además de la UABC, ¿imparte clases en alguna otra institución educativa?, 10. Tipo de contratación en la UABC:, 15. Promedio de estudiantes por grupo, en esta asignatura durante el ciclo 2021-2:, 16. ¿Cuál es el tipo de contenido de esta asignatura?, 20a. La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje., 20b. Mi experiencia docente a través de los años., 20c. Mi experiencia como estudiante durante mis estudios universitarios (cómo me evaluaban a mí), 21. Indique su grado de dominio acerca de la normatividad de la UABC sobre la evaluación del aprendizaje:, Índice de autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje, Edad_recodificada, Años_docentes , 2. Edad, 5. Cantidad total de trabajando en su ámbito profesional disciplinario, 6. Cantidad total de trabajando en el ámbito docente (en cualquier nivel educativo), 8. Cantidad de trabajando como docente en la UABC:, 9. En caso de tener experiencia docente previa a su ingreso a la UABC, indique la cantidad de años trabajando para otra institución, 13. Número de horas de la asignatura:, 14. ¿A qué semestre pertenece esta asignatura? , 18. ¿Cuál fue su grado de satisfacción de estos cursos de la UABC?, Índice_UsosPrincipalesSumativo, Antigüedad , Años_ambito profesional, Índice de importancia de valores ético-técnicos de las evaluaciones, Índice de sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de evaluación, Índice de sentimientos favorables hacia la práctica y usos de evaluación
Validación	Ninguna
Máxima profundidad del árbol	3
Casos mínimos en nodo padre	100
Casos mínimos en nodo hijo	50

Variables independientes incluidas	Subíndice de sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de evaluación, 1. Sexo, 3. Nivel de estudios, 27i. Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales., 30a. Ayudo en su calificación a un estudiante de alto rendimiento en clase, cuando sale mal en una tarea o examen.
Número de nodos	12
Número de nodos terminales	7
Profundidad	3

Tabla H. 2

Resumen de ganancias para nodos del modelo del Índice de Cultura Evaluativa

Tradicional

Nodo	N	Porcentaje	Media
11	54	9.9%	76.30
10	88	16.1%	59.43
6	83	15.2%	55.72
8	106	19.4%	52.59
7	86	15.8%	46.05
5	65	11.9%	45.31
4	63	11.6%	39.84

Nota: Método de crecimiento: EXHAUSTIVE CHAID. Variable dependiente: Índice de Cultura Evaluativa Tradicional

Tabla H. 3

Riesgo del modelo del Índice de Cultura Evaluativa Tradicional

Método	Estimación	Desv. Error
Resustitución	235.22	14.90
Validación cruzada	277.33	16.63

Nota. Método de crecimiento: EXHAUSTIVE CHAID. Variable dependiente: Índice de Cultura Evaluativa Tradicional

Tabla H. 4*Resumen del modelo del Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje*

Método de crecimiento	EXHAUSTIVE CHAID
Variable dependiente	Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje
Variables independientes	27i. Todas las carreras deberían elaborar exámenes departamentales., 1. Sexo, 3. Nivel de estudios, 4. Área de conocimiento de la formación profesional, 7. Además de la UABC, ¿imparte clases en alguna otra institución educativa?, 10. Tipo de contratación en la UABC:, 15. Promedio de estudiantes por grupo, en esta asignatura durante el ciclo 2021-2:, 16. ¿Cuál es el tipo de contenido de esta asignatura?, 20a. La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje., 20b. Mi experiencia docente a través de los años., 20c. Mi experiencia como estudiante durante mis estudios universitarios (cómo me evaluaban a mí), 21. Indique su grado de dominio acerca de la normatividad de la UABC sobre la evaluación del aprendizaje:, Índice de autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje, Edad_recodificada, Años_docentes , 2. Edad, 5. Cantidad total de trabajando en su ámbito profesional disciplinario, 6. Cantidad total de trabajando en el ámbito docente (en cualquier nivel educativo), 8. Cantidad de trabajando como docente en la UABC:, 9. En caso de tener experiencia docente previa a su ingreso a la UABC, indique la cantidad de años trabajando para otra institución, 13. Número de horas de la asignatura:, 14. ¿A qué semestre pertenece esta asignatura? , 18. ¿Cuál fue su grado de satisfacción de estos cursos de la UABC?, Índice de usos principales administrativos (sumativos), Antigüedad , Años_ambitoprofesional, Subíndice de importancia de valores ético-técnicos de las evaluaciones, Subíndice de sentimientos desfavorables hacia la práctica y usos de evaluación, Subíndice de sentimientos favorables hacia la práctica y usos de evaluación, 11. Número total de grupos en los que imparte clases actualmente en la UABC, 28g. Las evaluaciones son un medio para controlar el aprendizaje de los estudiantes., 28f. Las evaluaciones son una manera de imponer respeto sobre los estudiantes., Número de experiencias de formación sobre evaluación en UABC, Número de experiencias de formación sobre evaluación fuera de UABC, ElementosModeloUABC
Validación	Validación cruzada
Máxima profundidad del árbol	3
Casos mínimos en nodo padre	100
Casos mínimos en nodo hijo	50

Variables independientes incluidas	Subíndice de sentimientos favorables hacia la práctica y usos de evaluación, 20a. La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje, Subíndice de autopercepción sobre el dominio de la evaluación del aprendizaje
Número de nodos	9
Número de nodos terminales	6
Profundidad	2

Tabla H. 5

Resumen de ganancias para nodos del modelo del Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje

Nodo	N	Porcentaje	Media
8	112	20.6%	91.61
3	71	13.0%	85.38
7	53	9.7%	83.50
2	129	23.7%	81.62
6	66	12.1%	78.79
5	114	20.9%	73.42

Tabla H. 6

Riesgo del modelo del Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje

Método	Estimación	Desv. Error
Resustitución	75.98	4.90
Validación cruzada	82.85	5.23

Nota. Método de crecimiento: EXHAUSTIVE CHAID. Variable dependiente: Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje

Apéndice I. Resultados del análisis de regresión múltiple

Tabla I. 1

Resumen del modelo de regresión para el Índice de Cultura Evaluativa Tradicional

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.194 ^a	0.038	0.036	17.87042	0.038	21.030	1	535	0.000	
2	.242 ^b	0.059	0.055	17.69301	0.021	11.783	1	534	0.001	
3	.268 ^c	0.072	0.066	17.58586	0.013	7.527	1	533	0.006	
4	.292 ^d	0.085	0.078	17.47258	0.014	7.933	1	532	0.005	
5	.308 ^e	0.095	0.087	17.39563	0.010	5.717	1	531	0.017	
6	.328 ^f	0.107	0.097	17.29263	0.012	7.345	1	530	0.007	
7	.343 ^g	0.118	0.106	17.20799	0.010	6.227	1	529	0.013	1.923

Nota. a. Predictores: (Constante), 3. Nivel de estudios. b. Predictores: (Constante), 3. Nivel de estudios, 1. Sexo. c. Predictores: (Constante), 3. Nivel de estudios, 1. Sexo, Años_docentes. d. Predictores: (Constante), 3. Nivel de estudios, 1. Sexo, Años_docentes, 5. Cantidad total de trabajando en su ámbito profesional disciplinario. e. Predictores: (Constante), 3. Nivel de estudios, 1. Sexo, Años_docentes, 5. Cantidad total de trabajando en su ámbito profesional disciplinario, 17e. Taller de herramientas de evaluación en Blackboard. f. Predictores: (Constante), 3. Nivel de estudios, 1. Sexo, Años_docentes, 5. Cantidad total de trabajando en su ámbito profesional disciplinario, 17e. Taller de herramientas de evaluación en Blackboard, 17b. Diseño de rúbricas para la evaluación. g. Predictores: (Constante), 3. Nivel de estudios, 1. Sexo, Años_docentes, 5. Cantidad total de trabajando en su ámbito profesional disciplinario, 17e. Taller de herramientas de evaluación en Blackboard, 17b. Diseño de rúbricas para la evaluación, 20c. Mi experiencia como estudiante durante mis estudios universitarios (cómo me evaluaban a mí). h. Variable dependiente: Índice de Cultura Evaluativa Tradicional.

Tabla I. 2*Resumen del modelo de regresión para el Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
1	.286 ^a	0.082	0.080	10.24550	0.082	47.500	1	535	0.000	
2	.341 ^b	0.116	0.113	10.05954	0.035	20.963	1	534	0.000	
3	.352 ^c	0.124	0.119	10.02494	0.008	4.693	1	533	0.031	1.948

Nota. a. Predictores: (Constante), 20a. La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje. b. Predictores: (Constante), 20a. La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje., Reconoce los elementos del Modelo educativo de la UABC. c. Predictores: (Constante), 20a. La capacitación formal recibida, en temas de evaluación del aprendizaje., Reconoce los elementos del Modelo educativo de la UABC, 20b. Mi experiencia docente a través de los años. d. Variable dependiente: Índice de Cultura Evaluativa para el Aprendizaje