

Concepciones acerca de la evaluación pedagógica de profesores universitarios con y sin título docente

Conceptions about the pedagogical evaluation of university teachers with or without a teacher's degree

Vanina Janet Lavooy
Gabriela Liliana Krumm
Universidad Adventista del Plata

Resumen

Este trabajo buscó conocer concepciones que los docentes de la Universidad Adventista del Plata tienen acerca de la evaluación en el nivel superior, y comparar las mismas con las de aquellos profesores cuya formación es docente y quienes se formaron en otras áreas profesionales. Ochenta y un profesores respondieron un cuestionario creado para tal propósito. Realizado el análisis de contenido necesario, se aplicaron análisis de frecuencia y porcentaje de las respuestas obtenidas, y coeficiente V de Cramer para comparar las respuestas de los grupos con y sin título docente. Las conclusiones que permiten los resultados se discuten en función de lo encontrado por otras investigaciones.

Abstract

This work sought to learn the conceptions that the teachers in the Adventist University of La Plata (Argentina) have regarding evaluation at a higher level, and to compare them with teachers having a teacher training with those that were trained in other professional areas. Eighty one teachers answered a questionnaire made for this purpose. Once the analysis on the necessary

Fecha recepción: 14/12/09 - Fecha aceptación: 16/05/10

Correspondencia: Vanina Janet Lavooy

Universidad Adventista del Plata

e-mail: vanilavooy@gmail.com

content was performed, frequency and percentage analyses were applied to the attained answers, and Cramer's *V* coefficient was used to compare the answers of the groups with or without a teacher's degree. The conclusions arising from the results are discussed in terms of the findings from other researches.

Palabras clave: Concepciones, Evaluación en educación superior, Docente universitario.

Key words: Conceptions, Assessment in higher education, Higher education faculty.

Introducción

Autores como Azcona y Quipildor (2004) señalan que la evaluación es un factor muy condicionante del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación sistemática, ya que implica dar valor a las prácticas de alumnos y docentes. Por ello, es también un factor didáctico muy importante para el perfeccionamiento docente (Rosales, 1988, citado en Tejedor, 2002).

Son muchas las variables que convergen en la evaluación. Wragg (2003) mencionó la edad y las circunstancias de los alumnos; las materias; las creencias y las prácticas del docente; los fines y los usos de la evaluación; las limitaciones en cuanto a tiempo, espacio y recursos. Por otra parte, D'Andrea, Maidana, Camardelli y Monzón (2004) encontraron en su investigación que "los factores que inciden en las prácticas evaluativas son: los espacios curriculares a cargo del profesor, la formación inicial y continua y el tipo de personalidad" (p. 101).

La evaluación depende en gran medida de lo que los profesores hagan de ella (Wragg, 2003); y el hacer siempre está determinado por una forma de pensar característica. Por eso, es necesario conocer estos conceptos si se quiere llegar a entender por qué se actúa de determinada manera. Y este proceso es de ida y vuelta, ya que, por otro lado, "si algo define la concepción educativa profunda de los docentes, es la manera con la que se enfrentan a la actividad de evaluar los aprendizajes de sus alumnos y sus propias estrategias educativas" ("La importancia de la evaluación", 2001, párr. 2).

Las concepciones de las personas pueden ser clasificadas según el ámbito en que se construyen: las concepciones científicas se crean en ámbitos académicos, mientras que las concepciones legas resultan de la actividad cotidiana. Esto sucede para cualquier campo disciplinar, incluido el educativo. Alcanzar las metas educativas supone, por parte de los docentes, el manejo de las teorías científicas del aprendizaje.

Por otro lado, también el lego tiene “estructuras conceptuales sobre el proceso de aprendizaje, un conocimiento sobre qué y cómo se debe aprender que ha adquirido de manera informal, y que además guía y determina su labor como ‘docente’ en el ámbito de la vida diaria” (Sánchez, 2005, p. 231).

Podría decirse, entonces, que quien se ha preparado formalmente para ser docente tiene concepciones científicas que deberían diferir (siendo más precisas) de aquellas que posee un profesor que no ha cursado una carrera docente.

Distintos trabajos de investigación proponen que para lograr cambios centrales en la calidad de la enseñanza universitaria es necesario modificar las concepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza (McAlpine & Weston, 2002, citados en García Cabrero, 2003) y establecer la relación entre sus creencias y los resultados de aprendizaje de los alumnos (García et al., 2000, citados en García Cabrero, 2003).

Averiguar en qué creencias basan los docentes sus acciones es un primer paso para entender las variables que intervienen en su práctica y caracterizar distintas formas de enseñanza en cada nivel educativo y materia de estudio; ya que son las concepciones las que ayudan a resolver los dilemas que el profesor percibe, en este caso, cuando evalúa, establece los criterios, diseña sus instrumentos de evaluación, etcétera. Tales decisiones suelen ser automáticas o implícitas, ya que el docente no suele decidir, en su trabajo normal, tras largas reflexiones (Bondar & Corral, 2005).

El término *concepciones* es muy general, por lo que puede resultar ambiguo. En este estudio se tomará como guía la definición propuesta por Buendía et al. (1999): “Una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, conscientes e inconscientes, que tiene su origen en la cultura del contexto y se desarrolla, en gran medida, gracias a los procesos personales” (p. 137). Abarcaría los aspectos: cognitivos, afectivo-emocionales y contextuales (o socioculturales).

Si bien la presente investigación no sigue una línea teórica determinada, se adhiere a la postura sobre evaluación de Casanova (1995), para quien:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente [p. 54]

Se entiende que cumple funciones diagnóstica (Bixio, 2004; Santos Guerra, 1995; Pruzzo, 1999), formativa (González Pérez, 2001; Mancini, 1998) y sumativa (Casanova, 1995; González Pérez, 2001); siendo completa cuando se centra en los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, 1995).

Teniendo en cuenta lo expuesto, este trabajo tuvo un doble objetivo: por un lado, conocer cuáles son algunas de las concepciones que los docentes universitarios tienen acerca de la evaluación en ese nivel; y por otro, comparar las concepciones que tienen de la evaluación aquellos profesores universitarios cuya formación es docente y aquellos que se han formado en otras áreas profesionales.

Método

Muchos de los estudios realizados en torno a la temática de los conceptos acerca de la evaluación son de tipo exploratorio. Los instrumentos de recogida de información son, más bien, preguntas de carácter abierto o entrevistas. Por ello, el presente estudio implicó una fase exploratoria destinada a conocer las concepciones que los profesores afirman tener respecto del tema y también una fase comparativa para analizar las diferencias y similitudes según la formación profesional de la muestra.

El trabajo se realizó durante los años 2006 y 2007, y se circunscribió a la Universidad Adventista del Plata, situada en Libertador San Martín, provincia de Entre Ríos, Argentina. Esta Universidad está constituida por cuatro facultades: Facultad de Ciencias de la Salud (FCS); Facultad de Ciencias Económi-

cas y de la Administración (FACEA); Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales (FHECIS) y Facultad de Teología (FT). Su plantel docente es bastante heterogéneo, ya que está formado por aproximadamente trescientos profesionales de diversas áreas que, además de provenir de distintos puntos del país y del extranjero, se reparten en un amplio abanico en cuanto a experiencia profesional.

Construcción del instrumento

Con el objeto de averiguar los conceptos que los docentes universitarios tienen acerca de la evaluación pedagógica, se confeccionó un instrumento de exploración. Para ello, se tomó como base:

1. El cuestionario de diez preguntas abiertas elaborado por la Universidad de La Salle (2001), España, para su “Investigación sobre preconcepciones sobre evaluación en la Universidad de La Salle”.
2. El cuestionario diseñado (en Buenos Aires, Argentina) por Mitrece (2002) para indagar el “Significado referencial y connotativo de la noción de evaluación pedagógica en la comunidad educativa”.
3. Los resultados del estudio realizado por Buendía Eisman et al. (1999) en Granada, España, llevado a cabo mediante entrevistas semiestructuradas.

Los datos de las tres fuentes mencionadas precedentemente fueron tomados de los artículos citados en las referencias bibliográficas.

La primera versión del instrumento fue examinada por doce jueces expertos en el área de educación y evaluación, quienes analizaron si el cuestionario respondía a las expectativas de la investigación; de esta forma se evaluó la validez de contenido.

Luego de introducir las modificaciones sugeridas por los jueces expertos, se solicitó a dieciocho docentes universitarios sin título docente (excepto dos, que sí lo poseían), seleccionados por muestreo intencional, que actuaran como jueces inexpertos, es decir, que completaran el cuestionario y notificaran si éste les resultaba plenamente comprensible.

Parte de la estructura del instrumento definitivo, llamado Cuestionario Acerca de Conceptos Referidos a la Evaluación Pedagógica (CCEP), incluyó:

1. Una sección de identificación de la muestra: sexo, años dedicados a la docencia, nivel de estudios alcanzados, facultad en la que ejerce en la UAP y área en la que enseña.
2. Una sección para completar oraciones, en la que los docentes debían consignar: su concepto sobre la evaluación, el contenido y la finalidad que consideraban que debía tener la evaluación en la universidad, qué deba modificarse para poder evaluar mejor y qué era lo que mostraba un examen.
3. Una sección que contenía una serie de seis afirmaciones con varias opciones cada una, donde, para cada cual, el docente debía elegir las tres opciones que consideraba de mayor relevancia.

Una vez verificado que las respuestas respondieran a las expectativas de la investigación, se procedió a aplicar el instrumento a la muestra definitiva.

Procedimientos de recolección y análisis de datos

En la selección de la muestra se buscó que las cantidades de profesores que acreditan y que no acreditan una carrera docente estuvieran lo más equilibradas posibles y que se encontraran representadas todas las facultades. A fin de realizar el muestreo estratificado necesario, se consiguió el listado de los docentes de la UAP que ejercen en el nivel universitario. Para conformar el subgrupo de los profesores con título docente, se tomó el universo existente (ya que sólo llega a los 60 casos). De este grupo, 40 docentes completaron el instrumento, que es de autoadministración. La muestra del subgrupo de profesores sin título docente fue seleccionada en forma intencional (considerando la accesibilidad o disponibilidad del docente). Quedó conformada por los 41 profesores que contestaron el cuestionario.

Los datos obtenidos de la aplicación del CCEP se ingresaron a una planilla de cálculos estadísticos del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 11.5). Previo a ello hubo que analizar detenidamente las respuestas elaboradas para la sección de completamiento de frases. Para cada una de las consignas se realizó un análisis de contenido de lo elaborado por cada docente, agrupando todas las respuestas que apuntaban al mismo concepto y creando categorías. Tales categorías nominales fueron exhaustivas y mutuamente excluyentes. Debido a esto, aquellas frases cuyos conceptos no fueron pro-

puestos por varios profesores (eran únicos) se agruparon en la categoría “otros”. Luego de que una investigadora creara las categorías, otra investigadora utilizó las mismas para hacer su propia asignación de las respuestas elaboradas por los docentes.

A continuación, se realizó un análisis Kappa de Cohen para verificar el grado de acuerdo entre codificadoras, lo que determinó la confiabilidad (para cuya interpretación se siguió el criterio de Landis y Koch, citado por Hospital Universitario Ramón y Cajal, s. f.). Una vez extraídos los índices Kappa de Cohen, ambas investigadoras se pusieron de acuerdo acerca de qué categoría era la más adecuada para aquellas frases en las que habían diferido. Esta última asignación fue la que se utilizó para los análisis estadísticos.

Los procedimientos de análisis estadísticos utilizados fueron:

- Análisis de frecuencia y porcentaje: para registrar la cantidad de profesores que utilizó cada una de las categorías elaboradas para la sección de completamiento de frases, identificar las combinaciones de los ítems elegidos para cada afirmación de la sección de elección de alternativas, así como para cada uno de los ítems por separado.
- Coeficiente *V* de Cramer: con el objeto de comparar las categorías utilizadas por los grupos con y sin título docente en la sección de elaboración de frases y verificar las diferencias en la frecuencia con que los grupos con y sin título docente seleccionaron cada ítem de cada afirmación en la sección de elección de alternativas.

Resultados

Dentro de la muestra de 81 profesores, el grupo con título docente representó el 49,4% ($n = 40$), mientras que el 50,6% restante ($n = 41$) conformó el grupo sin título docente. En cuanto al género, el 56,8% ($n = 46$) de los docentes fueron damas y el 43,2% ($n = 35$), caballeros.

Los años de experiencia docente se abrieron en un gran abanico que abarcó desde aquellos para quienes el instrumento llegó en su primer año de ejercicio, hasta personas con 40 años en dicha práctica, siendo la media de 11,9 años, con un desvío de 9,9. Al agruparlos en una distribución pareja, el 32,1%

($n = 26$) de los profesores tenía entre 1 y 5 años de ejercicio profesional, el 35,8% ($n = 29$) llevaba entre 6 y 14, mientras el 30,9% ($n = 25$) se encontraba entre los 15 y los 40 años de antigüedad.

Son dignos de mención los datos demográficos diferenciados de las categorías con y sin título docente (variable formación profesional o tipo de estudios). Del grupo con título docente, 28 eran mujeres, contrastando con 18 del mismo género en el grupo sin título docente.

En cuanto a años dedicados a la docencia, los porcentajes son inversamente proporcionales en los grupos con y sin título docente: 17 de quienes tienen título docente están concentrados entre los 15 y los 40 años de experiencia, y los mismos valores son para aquellos que no poseen tal título y tienen entre 1 y 5 años de docencia.

Sección de elaboración de frases

En cuanto al ítem “Yo definiría la evaluación”, el índice de confiabilidad Kappa de Cohen fue $k = 0,659$; $p = 0,000$ (sustancial). En la Tabla 1 puede apreciarse que la categoría con mayor representación fue: *proceso, seguimiento*, con un 30,9%, seguida de cerca por *obtener información acerca del aprendizaje*, con un 28,4%.

Tabla 1
Frecuencias y porcentajes para cada categoría referida al concepto de evaluación

Categoría	<i>n</i>	%
Proceso, seguimiento	25	30,9
Obtener información acerca del aprendizaje	23	28,4
Medir, acreditar, calificar	12	14,8
Comparar con objetivos propuestos	5	6,2
Ayudar, retroalimentar, reorientar	4	4,9
Juicio valorativo	4	4,9
Otros	8	9,9

Para la frase “Los aspectos que deben evaluarse en los alumnos universitarios son”, el índice de confiabilidad fue $k = 0,608$; $p = 0,000$ (moderado). La categoría que apareció con mayor frecuencia fue *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*, con un 42%, cifra muy superior a la alcanzada por la siguiente categoría (ver Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes para cada categoría referida al contenido de evaluación

Categoría	n	%
Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	34	42,0
Conocimientos y aplicación	15	18,5
Conocimientos y procedimientos	12	14,8
Conocimientos y actitudes o valores	6	7,4
Procedimientos y actitudes	5	6,2
Procesos del pensamiento	4	4,9
Otros	5	6,2

En la oración “La evaluación en la universidad sirve para”, el índice de confiabilidad fue $k = 0,465$; $p = 0,000$ (moderado), situándose el 43,2% de los profesores en la categoría *sumativa*, mientras el 35% lo hizo en aquella rotulada como *formativa* (ver Tabla 3).

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes para cada categoría referida a la primera finalidad de la evaluación

Categoría	N	%
Sumativa	35	43,2
Formativa	29	35,8
Asegurar la calidad de la enseñanza y profesionales que se forman	10	12,3
Otros	7	8,6

Completando la segunda parte de la oración anterior, que requería otra finalidad que respondiera a “...y para...”, el índice de confiabilidad fue $k = 0,768$; $p = 0,000$ (sustancial); ubicándose el 32,1% de la muestra en la categoría *formativa*, mientras el 30,9% lo hizo en *autoevaluación del docente y la institución* (véase Tabla 4).

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes para cada categoría referida a una segunda finalidad de la evaluación

Categoría	n	%
Formativa	26	32,1
Autoevaluación del docente y la institución	25	30,9
Sumativa	17	21,0
Otros y en blanco	13	16,0

La oración “Para poder evaluar mejor a los alumnos, convendría” presentó el siguiente índice de confiabilidad: $k = 0,753$; $p = 0,000$ (sustancial). Fue mayormente contestada por la categoría *mejorar, variar o aumentar los métodos de evaluación* (con el 49,4% de la muestra). Las otras frecuencias y porcentajes pueden verse en la Tabla 5.

Tabla 5
Frecuencias y porcentajes para cada categoría referida a posibles perfeccionamientos para la evaluación

Categoría	<i>n</i>	%
Mejorar, variar o aumentar los métodos de evaluación	40	49,4
Disponer de más tiempo o menos alumnos por curso	17	21,0
Conocer al alumno e informarle los criterios de evaluación	10	12,3
Formación y actualización docente y trabajo más relacionado	7	8,6
Otros	7	8,6

Al analizarse la frase “Un examen muestra”, el índice de confiabilidad fue $k = 0,695$; $p = 0,000$ (sustancial). El 23,5% de la muestra estuvo en la categoría *aprendizaje del alumno y calidad del docente*, que sacó bastante ventaja de la siguiente: *parte de los conocimientos y habilidades*, representada por el 14,8%. Los demás datos se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6
Frecuencias y porcentajes para cada categoría referida a lo que muestra un examen

Categoría	<i>n</i>	%
Aprendizaje del alumno y calidad del docente	19	23,5
Parte de los conocimientos y habilidades	12	14,8
Conocimientos	11	13,6
Conocimientos y procedimientos	11	13,6
Progresos de aprendizaje	6	7,4
La preparación (estudio) y el manejo de contenidos	6	7,4
Si se alcanzaron los objetivos	3	3,7
Otros	13	16,0

Comparación de las categorías empleadas por los grupos con título docente y sin título docente

Se compararon, mediante *V* de Cramer, las categorías utilizadas por los grupos con título docente y sin título docente. Entre las variables *concepto de*

evaluación y tipo de estudio (con y sin título docente) no existió asociación significativa (V de Cramer = 0,329; $p = 0,186$); en el caso de las variables *contenidos de evaluación y tipo de estudio*, la asociación sí fue significativa (V de Cramer = 0,444; $p = 0,014$). El grupo con título docente se situó, en su mayoría, en las categorías *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* ($n = 20$, contra $n = 14$ del grupo sin título docente) y *conocimientos y procedimientos* ($n = 9$, contra $n = 3$ del grupo sin título docente); en cambio, el grupo sin título docente predominó en las categorías *conocimientos y actitudes o valores* ($n = 5$, contra $n = 1$ del grupo con título docente) y *procesos del pensamiento* ($n = 4$, contra $n = 0$ del grupo con título docente). Las restantes asociaciones de variables no arrojaron resultados significativos: *finalidad de la evaluación y tipo de estudio*: V de Cramer = 0,266; $p = 0,126$; *otra finalidad de la evaluación y tipo de estudio*: V de Cramer = 0,107; $p = 0,818$; *posibles perfeccionamientos a la evaluación y tipo de estudio*: V de Cramer = 0,106; $p = 0,924$; *elementos que muestra un examen y tipo de estudio*: V de Cramer = 0,257; $p = 0,619$.

Sin embargo, al observar el detalle de las categorías alternativas de cada variable que no mostró asociación significativa, se puede ver que, aunque en varias categorías la diferencia entre los grupos con y sin título docente es nula, existen otras en que ésta es digna de mencionar. Se detallan las mismas en la Tabla 7.

Tabla 7
Frecuencias que presentan diferencias según la formación, acredite o no una carrera docente

Variable y categoría	n en el grupo con título docente	n en el grupo sin título docente
Concepto		
Medir, acreditar, calificar	3	9
Proceso, seguimiento	16	9
Comparar con objetivos propuestos	4	1
Otros	2	6
Finalidad (1)		
Asegurar la calidad de la enseñanza y profesionales que se forman	7	3
Otros	1	6
Examen		
Aprendizaje del alumno y calidad del docente	13	6
Otros	4	9

Sección de elección de alternativas

Al tener que elegir, entre las opciones presentadas, los tres tipos de contenidos considerados más importantes cuando se contestaba a la consigna “a mi modo de ver, en la universidad se debe evaluar”, *conocimientos*, *procedimientos* y *actitudes* fue la combinación más representada; la eligió el 38% ($n = 31$) de la muestra total. Le siguió *conocimientos*, *procedimientos* y *aptitudes*, que conformó otro 17% ($n = 14$). Para el resto de las combinaciones, obsérvese la Tabla 8.

Tabla 8
Frecuencias y porcentajes de las combinaciones resultantes al seleccionar los contenidos de la evaluación universitaria

Combinación	<i>n</i>	%
Conocimientos, procedimientos y actitudes	31	38,3
Conocimientos, procedimientos y aptitudes	14	17,3
Conocimientos, actitudes y aptitudes	9	11,1
Conocimientos, actitudes y capacidad de expresión	7	8,6
Conocimientos, procedimientos y capacidad de expresión	6	7,4
Procedimientos, actitudes y aptitudes	2	2,5
Conocimientos, aptitudes y capacidad de expresión	1	1,2
Actitudes, aptitudes y capacidad de expresión	1	1,2
Otras combinaciones con menos o más de tres tipos de contenidos	10	12,3
Total	81	100

Además, al detallar cada contenido por separado, la Tabla 9 permite apreciar cuántos de los profesores han elegido cada una de las opciones propuestas para dicha consigna, siendo *conocimiento* la más escogida.

Tabla 9
Frecuencias y porcentajes de cada opción en cuanto a contenidos de la evaluación

En la universidad se debe evaluar	<i>n</i>	%
Conocimientos	77	95,1
Procedimientos	63	77,8
Actitudes	54	66,7
Aptitudes	32	39,5
Capacidad de expresión	18	22,2

Las combinaciones surgidas de las opciones acerca de la consigna “en mi opinión, la finalidad de la evaluación en la universidad debe ser”, se pueden apreciar en la Tabla 10. La opción más elegida combinó las funciones *sumativa*, *formativa* y *mejorar la actividad docente* (32%, $n = 26$). Cabe mencionar que un 14,8% ($n = 12$) elaboró combinaciones con más o menos de tres finalidades.

Tabla 10
Frecuencias y porcentajes de las combinaciones resultantes al seleccionar las finalidades de la evaluación universitaria

Combinación	<i>n</i>	%
Sumativa, formativa y mejorar la actividad docente	26	32,1
Sumativa, formativa y diagnóstica	14	17,3
Formativa, mejorar la actividad docente y diagnóstica	10	12,4
Formativa, mejorar la actividad docente y vocacional	7	8,6
Formativa, diagnóstica y vocacional	6	7,4
Sumativa, formativa y vocacional	4	4,9
Sumativa, formativa y coercitiva	2	2,5
Combinaciones con más o menos de tres finalidades	12	14,8
Total	81	100

La Tabla 11 describe, por separado, cuántos profesores han elegido cada una de las funciones de la evaluación en la universidad. Como puede observarse, el 100% de la muestra ha seleccionado la finalidad *formativa*; en segundo lugar se ubicó la opción *sumativa*.

Tabla 11
Frecuencias y porcentajes de cada opción en cuanto a funciones de la evaluación en la universidad

La finalidad de la evaluación en la universidad debe ser:	<i>n</i>	%
Formativa	81	100,0
Sumativa	51	63,0
Mejorar la actividad docente	50	61,7
Diagnóstica	35	43,2
Vocacional	20	24,7
Coercitiva	4	5,0

Las metodologías empleadas más frecuentemente por los profesores al evaluar en la universidad, quedaron combinadas de la siguiente manera: *trabajos prácticos, test y preguntas de desarrollo* (16%, $n = 13$); y *trabajos prácticos*,

preguntas de desarrollo y examen oral (16%, $n = 13$). Respondían a la consigna: “a la hora de evaluar a estudiantes universitarios, me inclino por”. En la Tabla 12, por razones de espacio, se ha reunido bajo la denominación *otras combinaciones* a las nueve personas (11,1%) que eligieron combinaciones distintas y únicas de tres metodologías propuestas; por otra parte, doce personas (17,3%) combinaron otro número de opciones (más o menos que tres).

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes de las combinaciones resultantes al seleccionar las metodologías de evaluación en la universidad

Combinación	<i>n</i>	%
Trabajos prácticos, test y preguntas de desarrollo	13	16,3
Trabajos prácticos, preguntas de desarrollo y examen oral	13	16,3
Trabajos prácticos, test y examen oral	9	11,3
Trabajos prácticos, preguntas de desarrollo y diálogo	5	6,3
Trabajos prácticos, preguntas de desarrollo y observación	4	5,0
Preguntas de desarrollo, examen oral y diálogo	3	3,7
Trabajos prácticos, test y autoevaluación	3	3,7
Trabajos prácticos, examen oral y diálogo	3	3,7
Test, preguntas de desarrollo y examen oral	2	2,5
Trabajos prácticos, preguntas de desarrollo y autoevaluación	2	2,5
Otras combinaciones de tres metodologías propuestas	9	11,2
Combinaciones con más o menos de tres metodologías	14	17,5
Total	80	100

Al analizar cada metodología de evaluación por separado (como se puede ver en la Tabla 13), los *trabajos prácticos* parecen ser la metodología más aceptada.

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes de cada opción en cuanto a metodologías de la evaluación en la universidad

Al evaluar a estudiantes universitarios, me inclino por	<i>n</i>	%
Trabajos prácticos	68	84,0
Preguntas de desarrollo	53	65,4
Test	39	48,1
Examen oral	39	48,1
Diálogo	19	23,5
Observación	18	22,2
Autoevaluación	11	13,6
Coevaluación	4	4,9

De las opciones propuestas para mejorar la evaluación en la universidad que completaban la consigna “para realizar una mejor evaluación en la universidad, creo que se necesita”, la combinación con porcentaje más elevado de representación fue *mayor reflexión del profesorado, formación del profesorado en temas de evaluación y diálogo entre profesores* (22,8%, $n = 18$). En la Tabla 14 se ven las demás combinaciones de tres opciones elegidas, el total de las combinaciones de tres opciones que fueron elegidas por un profesor cada una y de las combinaciones con más y menos de tres opciones.

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes de las combinaciones resultantes al seleccionar opciones para mejorar la evaluación en la universidad

Combinación	<i>n</i>	%
Mayor reflexión del profesorado, formación del profesorado en temas de evaluación y diálogo entre profesores	18	22,8
Mayor reflexión del profesorado, formación del profesorado en temas de evaluación y menos alumnos por materia	10	12,7
Mayor reflexión del profesorado, mayor organización de las materias y formación del profesorado en temas de evaluación	9	11,4
Mayor organización de las materias, formación del profesorado en temas de evaluación y diálogo entre profesores	8	10,1
Mayor reflexión del profesorado, mayor organización de las materias y menos alumnos por materia	2	2,5
Diálogo entre profesores, menos alumnos por materia y más profesores	2	2,5
Mayor organización de las materias, formación del profesorado en temas de evaluación y menos alumnos por materia	2	2,5
Formación del profesorado en temas de evaluación, diálogo entre profesores y más profesores	2	2,5
Mayor reflexión del profesorado, mayor organización de las materias y diálogo entre profesores	2	2,5
Otras combinaciones de tres propuestas de mejora	8	10,1
Combinaciones con más o menos de tres propuestas	16	20,4
Total	79	100

La Tabla 15 detalla las frecuencias y porcentajes de los profesores que recomendaron cada una de las propuestas para mejorar la evaluación en el nivel universitario. La *formación del profesorado* sobresale como la más elegida.

Tabla 15
Frecuencias y porcentajes de cada opción en cuanto a propuestas para mejorar la evaluación en la universidad

Para realizar una mejor evaluación en la universidad se necesita	<i>n</i>	%
Formación del profesorado en temas de evaluación	68	84,0
Mayor reflexión del profesorado	52	64,2
Diálogo entre profesores	43	53,1
Mayor organización de las materias	31	38,3
Menor número de alumnos por materia	24	29,6
Mayor espacio en las aulas	4	4,9
Más profesores	8	9,9

La combinación de posibles definiciones de evaluación con mayor frecuencia de elección fue: *observar su desenvolvimiento, descubrir sus aciertos y potencialidades* y *seguir su proceso de construcción de conocimientos* (25,9%, $n = 21$); cerca, con un 22,2% ($n = 18$), le siguieron las combinaciones: (a) *descubrir sus aciertos y potencialidades, seguir su proceso de construcción de conocimientos* y *valorar sus logros* y (b) *observar su desenvolvimiento, seguir su proceso de construcción de conocimientos* y *valorar sus logros*. Estas opciones se sugerían a la consigna “cuando pienso en la evaluación de alumnos, la defino como”.

La Tabla 16 muestra las demás combinaciones resultantes, en la que también se incluyen los datos de quienes elaboraron otras combinaciones de tres opciones y de aquellos que combinaron más o menos de tres opciones.

Descrito cada concepto por separado, fueron representados por los valores que se muestran en la Tabla 17. La categoría que presentó el porcentaje más elevado correspondió a la propuesta “seguir su proceso de construcción de conocimientos”.

Tabla 16
Frecuencias y porcentajes de las combinaciones resultantes al seleccionar opciones de conceptos de evaluación

Combinación	n	%
Observar su desenvolvimiento, descubrir sus aciertos y potencialidades y seguir su proceso de construcción de conocimientos	21	25,9
Descubrir sus aciertos y potencialidades, seguir su proceso de construcción de conocimientos y valorar sus logros	18	22,2
Observar su desenvolvimiento, seguir su proceso de construcción de conocimientos y valorar sus logros	18	22,2
Observar su desenvolvimiento, descubrir sus aciertos y potencialidades y valorar sus logros	4	4,9
Observar su desenvolvimiento, valorar sus logros y poner notas	3	3,7
Seguir su proceso de construcción de conocimientos, valorar sus logros y poner notas	2	2,5
Descubrir sus aciertos y potencialidades, seguir su proceso de construcción de conocimientos y poner notas	2	2,5
Observar su desenvolvimiento, seguir su proceso de construcción de conocimientos y poner notas	2	2,5
Observar su desenvolvimiento, descubrir sus aciertos y potencialidades, seguir su proceso de construcción de conocimientos y poner notas	6	7,4
Otras combinaciones de tres metodologías propuestas	2	2,5
Combinaciones de dos conceptos	3	3,7
Total	81	100

Tabla 17
Frecuencias y porcentajes de cada opción en cuanto a conceptos de evaluación

Definición...	n	%
Seguir su proceso de construcción de conocimientos	74	91,4
Observar su desenvolvimiento	56	69,1
Valorar sus logros	53	65,4
Descubrir sus aciertos y potencialidades	52	64,2
Poner notas	11	13,6
Sancionar sus conductas y/o respuestas	2	2,5

Tabla 18
Frecuencias con que los grupos con título docente y sin título docente seleccionaron cada ítem

Opción Se debe evaluar	Con título docente	Sin título docente	V de Cramer	Sig.
Conocimientos	39	38	0,111	0,317
Procedimientos	34	29	0,172	0,123
Actitudes	26	28	0,035	0,753
Aptitudes	12	20	0,192	0,084
Capacidad de expresión	7	11	0,112	0,313
Finalidad:				
Sumativa	29	22	0,195	0,079
Formativa	40	41	-	-
Mejorar actividad docente	25	25	0,016	0,888
Diagnóstica	15	20	0,114	0,306
Vocacional	9	11	0,050	0,651
Coercitiva	2	2	0,000	1,000
Metodología:				
Trabajos prácticos	33	35	0,039	0,725
Test	17	22	0,112	0,315
Preguntas de desarrollo	28	25	0,095	0,393
Examen oral	17	22	0,112	0,315
Diálogo	7	12	0,139	0,211
Observación	12	6	0,185	0,096
Autoevaluación	6	5	0,041	0,713
Coevaluación	1	3	0,111	0,317
Perfeccionamiento:				
Mayor reflexión del profesorado	28	24	0,120	0,282
Mayor organización de las materias	15	16	0,016	0,888
Formación en temas de evaluación	32	36	0,106	0,339
Diálogo entre profesores	20	23	0,061	0,582
Menos alumnos por materia	11	13	0,046	0,678
Más espacio en las aulas	3	1	0,117	0,293
Más profesores	3	5	0,079	0,479
Definición:				
Observa su desenvolvimiento	25	31	0,142	0,202
Sancionar sus conductas	1	1	0,002	0,986
Descubrir sus aciertos	25	27	0,035	0,753
Seguir su proceso de construir conocimientos	38	36	0,128	0,249
Valorar sus logros	25	28	0,061	0,584
Poner notas	6	5	0,041	0,713

Comparaciones entre los grupos con y sin título docente

En la Tabla 18 (de la página anterior) se muestra la frecuencia con que cada grupo ha optado por los ítems propuestos y los niveles de significación arrojados por el análisis *V* de Cramer, que no son significativos. Sin embargo, los siguientes ítems muestran una tendencia a diferir: (a) “se debe evaluar aptitudes”, donde llama la atención que sea el grupo sin título docente el que se incline más por seleccionarlo; (b) “la evaluación debe ser sumativa”, que, contra lo esperado, es elegido con mayor frecuencia por el grupo con título docente; y (c) “al evaluar me inclino por la observación”, que es preferido por el grupo con título docente. Otros datos dignos de mención son: el grupo con título docente optó con más frecuencia por “se debe evaluar procedimientos”, pero escogió con menos frecuencia que el grupo sin título docente los ítems: “la finalidad de la evaluación debe ser diagnóstica”, “al evaluar me inclino por el diálogo” y “defino la evaluación como ‘observar su desenvolvimiento’”.

Conclusiones y discusión

A continuación se enumeran las conclusiones a las que pudo llegarse. Cabe destacar que en varias de ellas no se habla de la mayoría de los profesores, debido a que el porcentaje de representación no supera el 50% de la muestra; por ello se hace referencia a opciones o conceptos mayormente representados

1. El concepto de evaluación más representado en la totalidad de la muestra fue el que la define como *proceso, seguimiento*.
2. La preferencia de los profesores se situó en la categoría que indicaba que un examen muestra *el aprendizaje del alumno y la calidad del docente*.
3. Los profesores conocen y explicitan la importancia de los tres tipos de contenidos de la evaluación: *conceptuales, procedimentales y actitudinales*; pero los análisis de frecuencia revelaron que, aunque conocen la importancia de los tres tipos de contenido, en cierto sentido establecen una jerarquía que ubica a los *conceptuales* como los que deben poseer más presencia en la evaluación.

4. La mayor parte de la muestra se inclinó por la finalidad o *función formativa* de la evaluación. En segundo lugar, la evaluación *sumativa* también tuvo una fuerte presencia, y en tercer lugar, los profesores se inclinaron por la función de *autoevaluación del docente y la institución*.
5. Para perfeccionar las evaluaciones, los profesores sugieren diversas opciones para *mejorar, variar o aumentar los métodos de evaluación*, además de mayor formación del profesorado en temas de evaluación y mayor reflexión del cuerpo docente.
6. La metodología de evaluación por la que más se inclinaron los profesores fue la que utiliza los *trabajos prácticos*, seguida por *preguntas de desarrollo*.
7. No existió asociación significativa entre la formación profesional (con y sin título docente) y cada una de las siguientes variables: *concepto de evaluación, finalidad de la evaluación, posibles perfeccionamientos a la evaluación y elementos que muestra un examen*.
8. Existió asociación significativa entre las variables *contenidos de evaluación y tipo de estudio* (con y sin título docente).

En cuanto al concepto de evaluación, todas las categorías derivadas de las respuestas de los profesores conciben con conceptos hallados en la bibliografía. La única que no lo hizo fue *medir, acreditar, calificar*, concepto comúnmente interpretado como evaluación, pero que no debería ser equiparado a, sino incluido dentro de ella (Iafrancesco, 2001). No obstante, únicamente el 14,8% de los profesores adhirió a esta categoría en la sección de completamiento de frases y sólo el 2,5% optó, en la sección de elección de opciones, por la definición *sancionar sus conductas y/o respuestas*. Cabe recordar, también, que la mayoría de quienes conformaron la categoría *medir, acreditar, calificar* pertenecían al grupo sin título docente (en una proporción de 9:3). Esto haría suponer que la formación docente ha influido en desterrar de los mismos un concepto ampliamente difundido en otras épocas.

Al analizar la sección que requería seleccionar opciones, los porcentajes para las combinaciones de ítems referidas a conceptos de evaluación estuvieron muy repartidos, pero en gran medida coinciden con las categorías más representadas de la sección de completamiento de frases. Lo que resultó paradójico es que la segunda definición más elegida fuera “observar su desenvolvimiento” (69%), cuando sólo el 22,2% de los profesores eligió la observación (en otra consigna)

como metodología evaluativa por la que se inclina. Esto podría indicar una contradicción entre lo que se cree a nivel conceptual y lo que se practica. También podría llegar a ser que no se considere la observación como una opción metodológica válida para evaluar en el nivel universitario.

La frase acerca de lo que muestra un examen pretendía averiguar qué función le atribuyen los profesores al examen y si lo equiparan a la evaluación o no. La mayor parte de la muestra (23,5%) se situó en la categoría *aprendizaje del alumno y calidad del docente*, seguida por *parte de los conocimientos y habilidades* del alumno (14,8%). Tales respuestas permiten suponer que no lo consideran el único medio válido para averiguarlas. La categoría más representada coincide con el concepto que poseen de la evaluación como obtención de información acerca del aprendizaje. Incluso presenta un elemento que no apareció en las categorías referidas al concepto de evaluación: la calidad del docente, que también es un tema digno de consideración, aportado por la evaluación (Torres Zambrano, s. f.).

Al completar la oración referida a contenidos de la evaluación, la mayor parte (el 42%) se situó en la categoría *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*. Esto coincidió con la combinación más representada para la primera consigna de la sección de elección de opciones: “a mi modo de ver, en la universidad se debe evaluar conocimientos, procedimientos y actitudes”. Puede verse que los profesores manejan y aceptan este postulado teórico (Coll, 1995). Pero tal combinación fue elegida sólo por el 31% de los profesores. Podría ser que el resto desconociera los tres tipos de contenido o simplemente no le parecieran relevantes todos para este nivel educativo. Cabe mencionar, además, que al hacer la clasificación de las respuestas, las frases fueron “traducidas” a términos pedagógicos, pero la mayoría de los profesores mencionaba algún o algunos elementos específicos, que quedaban comprendidos en cierto tipo de contenido. Es notoria la diferencia de porcentajes entre los distintos contenidos posibles de evaluación, siendo *conocimientos* la opción más elegida (95,1%), seguida por *procedimientos* (77,8%). Resultados similares encontraron Buendía Eisman et al. (1999) y Tejedor (2002). Pese al enfoque actual según el cual la universidad prepara para el mundo laboral al formar en procedimientos y actitudes (Iafrancesco, 2001), los docentes siguen prefiriendo los conocimientos a la hora de evaluar. Esto podría deberse a la falta de preparación en cuanto a cómo evaluar contenidos procedimentales y actitudinales (Bondar, y Corral De Zurita, 2005). Quizá por esto mismo las

actitudes se sitúan en un tercer puesto de elección. En la concepción que se posee de la evaluación se trasluce la idea que se tiene acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje; ¿será, entonces, que se sigue viendo a la docencia universitaria como transmisiva? Los docentes, en su mayoría, son conscientes de la importancia de las actitudes; pero sería interesante averiguar si saben enseñarlas y evaluarlas o si es ésta la limitación que los obliga a situar estos contenidos por debajo de los demás.

Es digno de mención también, en cuanto a los contenidos de evaluación, que haya sido el grupo de profesores con título docente el que más se inclinó por la categoría contenidos *conceptuales, procedimentales y actitudinales*. Puede inferirse que, al menos en el nivel conceptual, la formación profesional de quienes han realizado una carrera docente logró que tengan clara la importancia de incluir estos tres tipos de saberes.

Al elaborar la frase que indagaba sobre las finalidades de la evaluación, en la primera parte de la consigna la mayoría (el 43,2%) se situó en la categoría *sumativa*, seguida por un 35% que lo hizo en *formativa*; mientras que en la segunda parte de la frase, al completar con otra finalidad, el 32,1% se situó en la categoría *formativa* y el 30,9% en *autoevaluación del docente y la institución*. La combinación más numerosa de la sección de elección de ítems referidos a este tema fue la que conformó la consigna “en mi opinión, la finalidad de la evaluación en la universidad debe ser sumativa, formativa y mejorar la actividad docente” (32,1%). Pese a que desde la teoría se maneja la triple función “diagnóstica, formativa y sumativa” (Bixio, 2004; Santos Guerra, 1995), esta combinación ha quedado en el segundo lugar (17,3%). Esto indicaría que la muestra no asigna tanta importancia a la función diagnóstica de la evaluación; tal vez no la considere relevante para el nivel universitario; prefiere, sí, concentrarse en aquella que los ayuda a mejorar su práctica profesional, retroalimentación que también es muy necesaria (Salinas, 2002; Wragg, 2003). Pero cabe recordar que es la evaluación diagnóstica la que indica el punto de partida, contribuye a fijar los objetivos y muestra (al finalizar una etapa) cuánto se ha avanzado y en qué medida se lograron los objetivos (Bixio, 2004; Pruzzo de Di Pego, 1999; Santos Guerra, 1995).

Es interesante notar que el único ítem del cuestionario que fue elegido por el 100% de la muestra, es el que postula la finalidad *formativa* de la evaluación universitaria. Es probable que, debido al fuerte énfasis que la pedagogía ha puesto últimamente sobre ella, los profesores estén familiarizados con la

misma. Es curioso que la finalidad *sumativa* no haya sido elegida más que por el 63% de los profesores, siendo que el sistema evaluativo de la universidad se rige fundamentalmente por este tipo de evaluación y que es numerosa la cantidad de autores que escribieron acerca de su importancia (Bloom, 1974; Casanova, 1995; García Ramos, 1994; González Pérez, 2001). Teniendo en cuenta lo mencionado, cabe preguntarse hasta qué punto existe armonía entre las concepciones y las prácticas docentes. También cabe recordar que fue el grupo con título docente el que más eligió el ítem correspondiente a la finalidad *sumativa*. ¿Estarán más conscientes de su importancia, del equilibrio que debería existir entre los distintos tipos de evaluación?

Las sugerencias de lo que se podría hacer para evaluar mejor a los alumnos, en la sección de elaboración de frases, se concentraron en la categoría *mejorar, variar o aumentar los métodos de evaluación* (40%). Aldea López (2004) explicaba que la evaluación requiere el mejoramiento sistemático de los métodos e instrumentos de evaluación, de modo que permitan aumentar la objetividad. Al seleccionar ítem en la última sección, los profesores opinaron que “para realizar una mejor evaluación en la universidad, se necesita mayor reflexión del profesorado, formación del profesorado en temas de evaluación y diálogo entre profesores” (22,8%). Observando cada ítem por separado, el 84% de la muestra optó por “formación del profesorado en temas de evaluación” y un 64,2% eligió “mayor reflexión del profesorado”; en este último caso, algo que es completamente personal y voluntario. Habría que analizar qué factores impiden a los profesores dedicarse a esa reflexión: ¿falta de tiempo?, ¿escasa motivación?, ¿desconocimiento de la sistematicidad necesaria para alcanzarla? En cuanto a la formación del profesorado, sería interesante investigar la disponibilidad en cuanto a cercanía y recursos (materiales, humanos y económicos) necesarios para acceder a ella.

El aspecto de la metodología de evaluación se trabajó únicamente en la sección de elección de opciones. Hubo paridad en dos combinaciones: “a la hora de evaluar a estudiantes universitarios, me inclino por trabajos prácticos, test y preguntas de desarrollo” y “a la hora de evaluar a estudiantes universitarios, me inclino por trabajos prácticos, preguntas de desarrollo y examen oral” (ambas con un 16%). Los trabajos prácticos fueron la metodología por la que más se inclinan los profesores a la hora de evaluar (84%), seguidos por las preguntas de desarrollo (65,4%) y tanto el test como el examen oral (con un 48,1% de elección cada una). Recordando lo referido a finalidades de la eva-

luación: ¿considerarán los profesores que los trabajos prácticos constituyen una forma de poner en práctica la evaluación formativa? Por otro lado, evidentemente no consideran importante la evaluación entre pares o desconocen la manera de implementarla, ya que la coevaluación fue elegida únicamente por el 4,9% de la muestra.

Como pudo observarse, en líneas generales el grupo sin título docente tiene concepciones bastante acertadas desde un punto de vista teórico. Puede suponerse que: (a) a partir de su práctica docente, estos profesionales han construido ciertas concepciones acerca de la evaluación pedagógica, que condicen perfectamente con aquellas postuladas por la teoría educativa; (b) fueron formados profesionalmente bajo la tutela de docentes que enarbolaban la actual postura pedagógica en cuanto a este tema; (c) podrían haber realizado algún curso de formación pedagógica (lo que sería una variable extraña para este estudio).

En cuanto al grupo con título docente, sus concepciones son bastante completas, pero hay ciertos aspectos que harían suponer que no recibieron suficiente formación en el ámbito evaluativo o que no han logrado internalizarla plenamente. Además, como afirmaron Salinas (2002) y Sánchez (2005), cabría la posibilidad de pensar que la influencia de las experiencias vividas es más fuerte en las concepciones que la de la formación recibida, ya que cada persona reconstruye sus formas de pensar en función de las circunstancias que enfrenta.

Para cada persona que se desempeña en el ámbito educativo, las concepciones acerca de la evaluación serán siempre un punto clave en el mejoramiento de sus prácticas, ya sea en el mismo ámbito de la evaluación como en el de la enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- ALDEALÓPEZ, E. (2004). *La evaluación en educación en valores*. Recuperado el 2 de mayo de 2004, <http://www.campus-oei.org/valores/salalectura.htm>
- AZCONA, L. Y QUIPILDOR, C. (2004). El tercer ciclo de la E.G.B.: la corrección que realizan los docentes como condicionante del proceso de enseñanza y de aprendizaje. *2º Congreso Internacional de Educación. Libro de Resúmenes*. Universidad Nacional del Litoral, 109.

- BIXIO, C. (2004). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos* (2ª ed.). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- BLOOM, B. (1974). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales* (4ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.
- BONDAR, S. & CORRAL DE ZURITA, N. (2005). Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica. *Comunicaciones científicas y tecnológicas 2005*. Recuperado el 17 de julio de 2006, www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educación/D-012.pdf
- BUENDÍA EISMAN, L.; CARMONA FERNÁNDEZ, M.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D. & LÓPEZ FUENTES, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2, 125-151.
- CASANOVA, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. (1995). *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.
- D'ANDREA, A. M.; MAIDANA, L.; CAMARDELLI, A. & MONZÓN, M. (2004). Representaciones sociales de los formadores de formadores acerca del buen estudiante y su incidencia en la selección de criterios e instrumentos de evaluación (Corrientes, 2001-2003). *2º Congreso Internacional de Educación. Libro de Resúmenes*. Universidad Nacional del Litoral, 101.
- GARCÍA CABRERO, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 22(3), 127. Recuperado el 26 de septiembre de 2005, <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/rev-sup/127/02d.html>
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1994). *Bases pedagógicas de la evaluación (Guía práctica para educadores)*. Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ PÉREZ, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. Recuperado el 13 de agosto de 2004, http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm#autor
- HOSPITAL UNIVERSITARIO RAMÓN Y CAJAL (s. f.). *Índices de concordancia*. Recuperado el 16 de julio de 2006, www.hrc.es/http/bioest/errores_2.html.
- Iafrancesco, G. (2001). *Definición de evaluación*. Recuperado el 2 de julio de 2004, http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/coursev_evalua_def.htm
- La importancia de la evaluación (abril 2001). *Comunicándonos*, 11(39). Recuperado el 5 de julio de 2004, de <http://www.todosenred.edu.uy/sitiospersonales/archivosUsuarios/323/La%20importancia%20de%20la%20Evaluaci%C3%B3n.htm>

- MALDONADO OSORIO, G. (s. f.). *Significados de la evaluación*. Recuperado el 2 de julio de 2004, sig.htm» http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_eva-lua_sig.htm
- MANCINI, L. (1998). *La evaluación. Enfoque teórico práctico*. Buenos Aires: Santillana.
- MITRECE, M. (2002). Significado referencial y connotativo de la noción de evaluación pedagógica en la comunidad educativa. *Psicología y Psicopedagogía*, 3(10), publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Recuperado el 1º de julio de 2004, <http://www.salvador.edu.ar/psic/ua1-9pub03-10-01.htm>
- PRUZZO DE DIPEGO, V. (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, L. (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio comparativo. *Anales de Psicología*, 21(2), 231-243. Recuperado el 9 de febrero de 2006, www.um.es/analesps
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- TEJEDOR, F. (2002). Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos. *Revista de Educación*, 328, 325-354.
- TORRES ZAMBRANO, G. (s. f.). *Criterios de evaluación y aspectos a tener en cuenta en la planeación y desarrollo de acciones evaluativas*. Recuperado el 13 de julio de 2004, http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_def_
- UNIVERSIDAD DE LA SALLE (2001). *Investigación sobre preconcepciones sobre evaluación en la Universidad de La Salle*. Recuperado el 1º de julio de 2004, “<http://www.vulcano.lasalle.edu.co/-docencia/propuestos/relacionadas-1-htm>” <http://www.vulcano.lasalle.edu.co/-docencia/propuestos/relacionadas-1-htm>
- WRAGG, E. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.