



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**  
**PERFILES EVALUATIVOS DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DE**  
**MEDICINA, INGENIERÍA Y HUMANIDADES:**  
**una combinación entre concepciones y prácticas de evaluación**

**UNIVERSITY TEACHERS ASSESSMENT PROFILES IN MEDICINE,**  
**ENGINEERING AND HUMANITIES:**  
**A combination between assessment conceptions and practices**

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Doctor en Educación.

Por: Percy Peña Vicuña

Profesor Guía:  
Carlos González, PhD.

Comisión Evaluadora:  
Jorge Marchant, PhD.  
Lísa Postareff, PhD.  
Gonzalo Zapata, PhD.

Julio de 2019  
Santiago, Chile.

©2019, Percy Peña Vicuña

## **Derechos de Autor**

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

## **Dedicatoria**

Dedicada a los profesores y profesoras universitarios que a pesar de las enormes dificultades que enfrentan cada día, se atreven a cambiar sus concepciones y prácticas de evaluación con un enfoque centrado en el estudiante.

## **Agradecimientos**

Agradezco a todos y todas las personas que me ayudaron en la elaboración de esta tesis doctoral. En primer lugar, a mi compañera de tantas aventuras, Catalina, quien sin su generosidad y apoyo no hubiera podido lograrlo. Gracias por tu amor incondicional. También a mis padres a quien debo todo lo que soy. Gracias por privilegiarme con el buen sentido de la educación. A mis hermanos y Tina por ser parte también de ese vínculo.

Además, esta investigación no podría haberse concretado sin los consejos desinteresados de varias personas que me orientaron durante su desarrollo. En especial a Eduardo Santander, José Leiva y Ángela Silva.

Muy importante también es agradecer el apoyo y cariño del maravilloso grupo de compañeros y compañeras del Doctorado en Educación de la PUC, en especial a Anahí, Andrea, Blanca, Javiera, Natascha y Pablo.

A la Universidad Católica del Norte que me permitió cursar este desafío con generosidad. En especial a las autoridades de esta institución y los y las colegas de la Facultad de Humanidades y de la Escuela de Periodismo.

Agradezco la atención y consejos de todos los y las profesoras y profesionales del programa de Doctorado en Educación de la PUC, en especial a Carlos González, Gonzalo Zapata, Jorge Marchant, Liisa Postareff, Helena Montenegro y Myriam Navarrete.

Finalmente agradezco a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ex CONICYT por el otorgamiento de la Beca de Doctorado Nacional.

## Tabla de contenido

<b>Derechos de Autor .....</b>	<b>ii</b>
<b>Dedicatoria .....</b>	<b>iii</b>
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>iv</b>
<b>Tabla de contenido .....</b>	<b>v</b>
<b>Lista de Tablas .....</b>	<b>ix</b>
<b>Lista de Figuras .....</b>	<b>xi</b>
<b>Declaración de Lenguaje Inclusivo.....</b>	<b>xii</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1: Introducción .....</b>	<b>2</b>
<i>Palabras iniciales .....</i>	<i>2</i>
<i>Metodología .....</i>	<i>3</i>
<i>Contexto.....</i>	<i>4</i>
<i>Estructura de la tesis .....</i>	<i>8</i>
<b>Capítulo 2: Revisión de literatura .....</b>	<b>10</b>
2.1 <i>Acerca de este capítulo .....</i>	<i>10</i>
2.2 <i>El contexto de la Educación Superior y los procesos de enseñanza aprendizaje .....</i>	<i>12</i>
2.3 <i>Masificación y universalización.....</i>	<i>12</i>
2.3.1 <i>Masificación en Chile .....</i>	<i>17</i>
2.3.2 <i>Resumen subsección.....</i>	<i>21</i>
2.4 <i>Los desafíos de la calidad en educación.....</i>	<i>22</i>
2.4.1 <i>Resumen subsección.....</i>	<i>25</i>
2.5 <i>Financiamiento de la Educación Superior .....</i>	<i>26</i>
2.6 <i>Políticas de Innovación Curricular en Chile.....</i>	<i>27</i>
2.6.1 <i>Aplicación de las políticas públicas de innovación en las instituciones .....</i>	<i>28</i>
2.6.2 <i>Aplicación de la política institucional en el caso a investigar .....</i>	<i>29</i>
2.6.3 <i>Resumen y relación con el presente estudio.....</i>	<i>30</i>

2.7	<i>El estudio de los aprendizajes</i> .....	31
2.7.1	El proceso de enseñanza aprendizaje .....	31
2.7.2	Enfoques de aprendizaje de los estudiantes .....	34
2.7.3	Enfoques de enseñanza de los profesores .....	35
2.7.4	Dificultades en el proceso de enseñanza .....	38
2.7.5	Instrumentos para medir enfoques en estudiantes y profesores .....	40
2.7.6	Resumen y relación con el presente estudio.....	44
2.8	<i>La evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje</i> .....	45
2.8.1	Conceptos claves en evaluación .....	46
2.8.2	Evaluación sumativa .....	47
2.8.3	Evaluación formativa.....	49
2.8.4	Resumen y relación con el presente estudio.....	62
2.9	<i>Hacia la emergencia de un perfil de evaluación</i> .....	63
2.9.1	Concepciones y prácticas de evaluación .....	63
2.9.2	Estudios empíricos sobre concepciones y prácticas de evaluación .....	65
2.9.3	Referencia teórica de perfil evaluativo .....	70
2.9.4	Variables de contexto que pueden influir en la emergencia de un perfil de evaluación .....	76
2.9.5	Condiciones de cambio evaluativo .....	80
2.9.6	Resumen y relación con el presente estudio.....	84
2.10	<i>Resumen y conclusión de capítulo</i> .....	88
2.10.1	Antecedentes del problema de investigación .....	92
<b>Capítulo 3: Diseño de Investigación y Metodológico</b> .....		<b>94</b>
3.1	<i>Acerca de este capítulo</i> .....	94
3.2	<i>Propuesta de Investigación</i> .....	95
3.2.1	Etapa Cuantitativa.....	96
3.2.2	Etapa Cualitativa .....	96
3.3	<i>Preguntas de Investigación</i> .....	98
3.4	<i>Objetivos</i> .....	98
3.5	<i>Variables Independientes y Dependientes</i> .....	100
3.6	<i>Población</i> .....	102
3.7	<i>Muestra y participantes</i> .....	102
3.7.1	Muestra .....	102
3.7.2	Participantes .....	104
3.8	<i>Instrumentos</i> .....	106
3.8.1	Instrumentos cuantitativos .....	106
3.8.2	Instrumentos cualitativos .....	110
3.9	<i>Método de análisis cualitativo</i> .....	114

3.10	<i>Aplicación de estudio piloto</i> .....	120
3.11	<i>Confiabilidad y validez</i> .....	122
3.11.1	Criterios cuantitativos.....	122
3.11.2	Criterios cualitativos.....	122
3.12	<i>Definición operacional de las variables del contexto educativo</i> .....	123
3.13	<i>Suposiciones</i> .....	126
3.14	<i>Delimitaciones</i> .....	127
3.15	<i>Resguardos Éticos</i> .....	127
3.16	<i>Resumen de capítulo</i> .....	127
<b>Capítulo 4: Resultados Cuantitativos</b> .....		<b>132</b>
3.1	<i>Acerca de este capítulo</i> .....	132
3.2	<i>Análisis descriptivo de los profesores universitarios</i> .....	134
3.3	<i>Proceso de Validación del EPCEP</i> .....	137
3.3.1	Estadísticos descriptivos de los ítems .....	137
3.3.2	Análisis Factorial Exploratorio .....	149
4.3.2	Análisis Factorial Confirmatorio .....	154
4.4	<i>Asociación de variables de contexto con las escalas del EPCEP</i> .....	157
4.4.1	Cálculo de variables relacionadas .....	158
4.5	<i>Factores predictores de los perfiles calculados</i> .....	161
4.6	<i>Perfilamiento de las dimensiones</i> .....	166
4.6.1	Análisis de Conglomerados .....	166
4.6.2	Análisis descriptivo de los conglomerados.....	170
4.6.3	Identificación de variables de contexto asociados a la pertenencia de clústeres..	175
<b>Capítulo 5: Resultados Cualitativos</b> .....		<b>178</b>
5.1	<i>Acerca de este capítulo</i> .....	178
5.2	<i>Descripción de dimensiones</i> .....	179
5.2.1	Cultura de la evaluación .....	181
5.2.2	Restricciones para el cambio evaluativo .....	189
5.2.3	Facilitadores del cambio evaluativo.....	193
	Soporte institucional ante el cambio evaluativo .....	199
5.3	<i>Caracterización de los perfiles</i> .....	201
5.3.1	Combinaciones entre concepciones y prácticas de evaluación .....	203
5.4	<i>Resumen capítulo resultados cualitativos</i> .....	209
<b>Capítulo 6: Discusión y Conclusión</b> .....		<b>212</b>

6.1	<i>Acerca de este capítulo</i> .....	212
6.2	<i>Principales hallazgos y relación con la literatura previa</i> .....	213
6.2.1	Objetivo Específico 1 .....	215
6.2.2	Objetivo Específico 2 .....	216
6.2.3	Objetivo Específico 3 y Objetivo Específico 4 .....	219
6.2.4	Objetivo Específico 5 y Objetivo Específico 7 .....	227
6.2.5	Objetivo Específico 6 .....	234
6.3	<i>Limitaciones del estudio</i> .....	238
6.4	<i>Aspectos relativos al contexto de la investigación</i> .....	240
6.5	<i>Implicaciones para la práctica</i> .....	242
6.6	<i>Implicaciones para futuras investigaciones</i> .....	244
	<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>247</b>
	<b>Anexos</b> .....	<b>270</b>

## Lista de Tablas

Tabla 1. Masificación de la Educación Superior .....	16
Tabla 2. Características de la evaluación.....	54
Tabla 3. Propósitos y técnicas en las prácticas de evaluación tradicional y alternativo.....	73
Tabla 4. Principales hallazgos de estudios sobre concepciones y prácticas de evaluación.....	86
Tabla 5. <i>Brechas de investigación</i> .....	93
Tabla 6. <i>Ejemplos de ítems EPCEP</i> .....	108
Tabla 7. <i>Tabla especificación EPCEP</i> .....	109
Tabla 8. Guion de entrevista semi-estructurada .....	112
Tabla 9. Ejemplo de matriz de análisis.....	117
Tabla 10. Escalas EPCEP versión piloto, números de ítems, confiabilidad y consistencia interna .....	121
Tabla 11. Relación entre los objetivos de la investigación, enfoque y el análisis de datos.....	129
Tabla 12. Descriptivos Jerarquía Académica, Grado, Facultada, Rol Directivo.....	135
Tabla 13. Descriptivos Edad, Sexo, Nacionalidad .....	135
Tabla 14. Tipos de Contrato, N° de Cursos de Perfeccionamiento Pedagógico.....	135
Tabla 15. Años de Experiencia Profesional, Años de Experiencia Docente .....	136
Tabla 16. Concepciones Transformativas de Evaluación (TRCA) .....	138
Tabla 17. Concepciones Reproductivas de Evaluación (RECA) .....	141
Tabla 18. Prácticas Alternativas de Evaluación (ALPA) .....	144
Tabla 19. Prácticas Tradicionales de Evaluación (TRPA) .....	147
Tabla 20. Análisis Factorial Exploratorio con 4 Factores .....	151
Tabla 21. Estadísticos de Ajuste de Bondad modelo original y emergente.....	156
Tabla 22. Descriptivos y Alpha de Cronbach para escalas finales después AFC de 4 factores .	157

Tabla 23. Pruebas de Anova .....	158
Tabla 24. Pruebas T de Studeru.....	159
Tabla 25. Variables dicotómicas creadas.....	159
Tabla 26. Variables incluidas en cada modelo de regresión.....	160
Tabla 27. R cuadrados de cada modelo de regresión.....	162
Tabla 28. Pruebas ANOVA para coeficientes de modelos de regresión .....	162
Tabla 29. Factores de Inflación de la varianza .....	163
Tabla 30. Regresión lineal múltiple.....	164
Tabla 31. Análisis de conglomerados con pruebas de diferencia de medias.....	167
Tabla 32. Análisis de conglomerados con puntuaciones estandarizadas.....	167
Tabla 33. Pruebas post hoc para dimensiones EPCEP por clúster .....	169
Tabla 34. Frecuencia para 4 clústeres y variables sociodemográficas y académicas .....	172
Tabla 35. Pruebas de independencia.....	175
Tabla 36. Tabla de contingencia para variables asociadas con perfiles .....	176
Tabla 37. Descriptivos tipos de perfiles 30 casos.....	203

## Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelos de acceso a la educación superior. Elaboración propia en base a Trow (1973, 2005) y Brunner (2015). .....	14
<i>Figura 2.</i> Modelo 4P Tomado de Price (2011).....	33
<i>Figura 3.</i> Marco lógico AoL. Tomado de Carless (2015a), p.15 .....	56
<i>Figura 4.</i> Proceso de retroalimentación. Fuente: Elaboración propia .....	59
<i>Figura 5.</i> Tipos de perfiles en base a las concepciones y prácticas de enseñanza. Fuente creación propia en base a (Postareff et al., 2012).....	74
<i>Figura 6:</i> Tipos de perfiles disonantes o consonantes. Fuente creación propia en base a (Postareff, Katajavuori, et al., 2008; Postareff et al., 2012). .....	75
<i>Figura 7:</i> Secuencia lógica Capítulo 2 .....	91
<i>Figura 8.</i> Variables en modelo .....	101
<i>Figura 9:</i> Esquema Cuestionario.....	107
<i>Figura 10.</i> Localización y cuadrantes. Fuente: elaboración propia.....	119
<i>Figura 11.</i> Modelo Factorial de 4 Factores Para EPCEP .....	155
<i>Figura 12:</i> Puntuaciones estandarizadas de las dimensiones por clúster .....	167
<i>Figura 13:</i> dimensiones y subdimensiones establecidas y emergentes. Fuente: elaboración propia. ....	180
<i>Figura 14.</i> Localización de cultura de la evaluación de acuerdo con los ejes de combinación. ....	188
<i>Figura 15:</i> Localización de las restricciones de acuerdo con los ejes de combinación .....	198

## **Declaración de Lenguaje Inclusivo**

Esta tesis está redactada en términos de un género neutro por cuestiones de espacio. No obstante, el autor cree y comparte la mirada de género con lenguaje inclusivo, donde se identifica a los sujetos como profesores y profesoras, académicos y académicas, los y las estudiantes.

## **Resumen**

La presente investigación tuvo por objeto describir los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza. Para ello, se utilizó un diseño mixto concurrente donde en la fase cuantitativa, se caracterizó a 267 profesores universitarios a través de la elaboración y aplicación de una nueva escala de medición de prácticas y concepciones de evaluación (EPCEP). Además, se identificaron algunas variables del contexto evaluativo como sociodemográficas, académicas, y enfoques de enseñanza como factores predictores y su relación con las dimensiones evidenciadas en el EPCEP. También se perfiló a estos académicos a través de un análisis de conglomerados para conocer la pertenencia a estos grupos junto con las variables del contexto evaluativo. En la fase cualitativa, por medio de un análisis de contenido de 30 profesores pertenecientes a la misma muestra, primero se describieron dimensiones y subdimensiones sobre el cambio evaluativo para luego profundizar en la comprensión de los perfiles de evaluación resultantes desde el análisis de conglomerados. Así, se pudo conocer las subjetividades mencionadas por los profesores respecto a las combinaciones de concepciones y prácticas de evaluación.

Entre los principales hallazgos se cuenta que la elaboración del EPCEP y su proceso de validación obtuvo propiedades psicométricas adecuadas para la medición de concepciones y prácticas. Además, algunas variables del contexto como la edad, el grado académico, el tipo de contrato y el enfoque de enseñanza utilizado contribuyen a explicar algunas concepciones y prácticas. También la conformación de conglomerados en su mayoría fue concordante con lo hipotetizado en la literatura, aspecto que se profundiza en el análisis cualitativo.

## **Capítulo 1: Introducción**

### **Palabras iniciales**

Esta investigación intenta describir cómo los profesores y profesoras universitarios conciben la evaluación y al mismo tiempo estas son puestas en práctica en el contexto de la enseñanza aprendizaje. Lo anterior es importante porque la evaluación puede influir de manera más decisiva en los aprendizajes, inclusive más que el proceso de enseñanza en sí (Boud & Falchikov, 2007; Gibbs, 2006). En particular, la evaluación deviene de un proceso que parte con la planificación y despliegue de las metodologías de enseñanza en lo que se espera esté alineada constructivamente (Biggs & Tang, 2011) para asegurar mejores resultados.

Lo anterior ocurre si existe un rol activo del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje (Biggs & Tang, 2011). Sin embargo, tanto las metodologías como la evaluación a menudo tienen su centro desde la mirada del profesor, lo que implica un quiebre en esta lógica ya que no se incorpora tanto un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento como la importancia del contexto relacional del aprendizaje (Trigwell & Prosser, 1996).

En tanto muchos profesores, a pesar de entender la importancia de un cambio en sus prácticas de enseñanza y evaluación, no lo logran concretar porque son incapaces de llevarlo a la práctica (Murray & Macdonald, 1997; Samuelowicz & Bain, 2002), volviendo al mismo punto de partida.

La presente investigación busca describir las posibles combinaciones de concepciones y prácticas, que origina un perfil evaluativo, en las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades sus posibles diferencias significativas, y la relación con sus enfoques de aprendizaje.

Estas tensiones han sido estudiadas por un cuerpo de literatura denominado “Student Learning Research” (Biggs, 1999; Michael Prosser & Trigwell, 1999; Ramsden, 2003), que básicamente busca estudiar las formas diversas cómo se aprende y los factores asociados a la situación de aprendizaje y la que se adhiere también esta tesis doctoral.

## **Metodología**

Respecto a la metodología, esta investigación posee un diseño mixto concurrente con mayor peso en lo cuantitativo. En la fase cuantitativa se presenta una caracterización descriptiva de 267 profesores universitarios de las facultades de Medicina, Humanidades e Ingeniería en una universidad privada tradicional regional, quienes contestaron un nuevo instrumento (Escala de Prácticas y Concepciones de Evaluación de Profesores, EPCEP) para medir sus concepciones y prácticas de evaluación. Asimismo, se describe el proceso de validación de este instrumento a través de un análisis exploratorio y confirmatorio de las escalas que lo conforman, junto con la consistencia interna.

Seguido, se generó la identificación de las variables del contexto evaluativo contenidas en el EPCEP y su relación con las dimensiones resultantes. Lo anterior conllevó la estimación de variables y factores predictores de las dimensiones, calculados a través de regresiones lineales múltiples.

Finalmente, la etapa cuantitativa estimó el perfilamiento de dimensiones a través de un análisis de conglomerados y la identificación de variables de contexto evaluativo asociadas a la pertenencia de estos.

En tanto, la fase cualitativa tuvo por objeto complementar los resultados de la fase cuantitativa. Para ello, primero se describieron las dimensiones y subdimensiones que emergieron mediante un análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas, aplicadas a 30 casos de los profesores universitarios pertenecientes al estudio. En segundo lugar, se intentó profundizar en la comprensión de los perfiles de evaluación resultantes desde el análisis de conglomerados. De esta manera fue posible conocer las subjetividades que estos profesores señalan de acuerdo con la combinación de concepciones y prácticas de evaluación en específico.

## **Contexto**

La presente investigación se realizó en una universidad tradicional privada chilena cuyo ámbito es regional (se consideró a participantes de las ciudades de Antofagasta y Coquimbo). Al momento de realizar el estudio, esta institución contaba con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde 2007 y estaba en la etapa de confección de su actual PEI que fue lanzado en 2017. Estos dos documentos han orientado la gestión en los ámbitos de docencia, investigación, vinculación en concordancia con la misión, visión y valores propios de la organización (UCN, 2017)

En ambos planes se definió tempranamente que esta universidad adhería a una formación centrada en el estudiante, a través de un modelo pedagógico basado en competencias y resultados de aprendizaje, desde una perspectiva socio-constructivista. De esta manera, “se establece el aseguramiento de la calidad de los procesos de formación, a través de un sistema de evaluación y retroalimentación con orientación a la mejora continua” (UCN, 2017, p. 20).

Además de estos planes educativos, la universidad cuenta con un centro (CIMET) que gestiona, coordina y ejecuta los distintos procesos de mejoramiento del currículo en áreas como el diseño e innovación curricular y de aula, así como perfeccionamiento docente. En la misma línea las facultades de Medicina y de Ingeniería y Ciencias Geológicas poseen instancias que desarrollan algunas tareas similares y otras más específicas, de acuerdo con las disciplinas a través de la Oficina de Educación Médica (OEM) y la Unidad de Investigación en Docencia en Ingeniería (UIDIN), respectivamente.

La universidad tiene en su política institucional el estimular el perfeccionamiento docente con iniciativas que apoyen a los profesores a plasmar en espacios de aprendizaje los lineamientos del PEI (UCN, 2016). Por ejemplo, el CIMET ofrece un Programa de Iniciación a la Docencia Universitaria (PIDU), el Programa de Inducción a la Ayudantía (PIA), Acompañamiento Pedagógico, Ciclos de Profundización, Diplomado en Docencia Universitaria (aún no había sido creado a la fecha de la recogida de datos) y Formación de Tutores. En tanto la OEM de la Facultad de Medicina en Coquimbo ofrece un Diplomado en Educación en Ciencias de la Salud que se imparte desde 2009.

Para fortalecer las capacidades del cuerpo docente, se ha implementado una línea de financiamiento en innovación docente e incentivos para los académicos que logren resultados destacables en sus procesos de innovación como el Fondo de Desarrollo de Proyectos de Innovación Docente (FDPD) y el Estímulo al mejoramiento e Innovación de la Docencia.

Finalmente, la universidad organiza dos veces al año las Jornadas de Reflexión Docente, un espacio para construir una cultura de análisis y retroalimentación entre pares. “En esta instancia se discuten temas vinculados con el PEI y en particular, aquellos directamente asociados a la calidad de los procesos docentes, identificación y transferencia de buenas prácticas, nuevas tecnologías y herramientas, así como modelos y paradigmas emergentes” (UCN, 2016 p. 154).

Esta institución fue fundada en 1964 y depende de la Iglesia Católica. Es una entidad privada miembro del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Cruch) y se reconoce como una universidad “tradicional” (por su trayectoria) y regional, debido a los campus en dos zonas importantes del norte de Chile (UCN, 2016).

La entidad declara seguir los preceptos del Humanismo Cristiano y define su misión como “la constante búsqueda de la verdad para contribuir al desarrollo de la persona, de la sociedad y de la herencia cultural de la comunidad mediante la docencia, la investigación y la extensión” (UCN, 2014).

Actualmente la matrícula de la universidad es de más de 12 mil estudiantes (2019) con una oferta de carreras de pregrado, postgrado (magíster y doctorado) y formación continua. De acuerdo al Informe de Autoevaluación Institucional (2016), en 2015 los estudiantes de pregrado eran 10.456, mientras que el número de carreras y programas de pregrado sin considerar los planes comunes, ascendía a 39 de los cuales 26 se encuentran acreditados.

Siempre con datos de 2015 la matrícula de primer año fue de 2.281 estudiantes con un puntaje promedio en la PSU de 581,98. La procedencia de estos alumnos es principalmente de colegios particulares subvencionados (56,3%), seguido de los colegios municipalizados (27,2%) y particulares pagados (16,4%).

De acuerdo con el informe de caracterización de la cohorte 2019, a través de una encuesta demográfica, el 70% de los estudiantes de esta institución serían los primeros de su familia en ingresar a la universidad.

En tanto y según datos de la propia universidad, más del 80 por ciento de su planta académica cuenta con estudios de postgrado con productividad científica en revistas indizadas, obtención de patentes y licencias internacionales. En 2015 el total de académicos ascendió a 923 con un promedio de edad de 45,2 años.

En este contexto que podría parecer auspicioso para la innovación, sin embargo, la implementación de las transformaciones tanto pedagógicas como curriculares no han sido fáciles y en la actualidad se perciben distintos niveles de apropiación. Si bien existe un número no menor de académicos que se sienten comprometidos con los cambios en sus prácticas docentes, aún es importante el perfil del docente que no se mostraría tan proclive a considerar una nueva forma de pensar y actuar respecto al proceso de enseñanza aprendizaje.

En particular, no se cuenta con información actual sobre las prácticas evaluativas de los profesores universitarios y pareciera que lo que es aún preponderante es una herencia normativa basada en la evaluación con énfasis en la certificación final del contenido, más que una preocupación del docente por evaluar el proceso formativo; realidad que fue mencionada también en la formación universitaria chilena (OCDE, 2009). Desde esta perspectiva resulta importante comprender cómo profesores de la educación terciaria conciben y llevan a la práctica la evaluación, ya que este aspecto podría incidir finalmente en el éxito o fracaso de todas las iniciativas futuras para apoyar un posible cambio.

## **Estructura de la tesis**

Esta investigación está estructurada en capítulos, secciones y subsecciones como se explica a continuación.

El capítulo 2 corresponde a la revisión de literatura o marco teórico que plantea el marco contextual y epistemológico en el que se sustenta esta tesis. Comienza con el desarrollo de los modelos de educación superior en términos de cobertura y acceso, junto con la preocupación por la calidad. El foco principal se centra en el análisis del concepto de evaluación de los aprendizajes y la emergencia de los perfiles de evaluación de profesores universitarios, derivada del “*Student Learning Research*”.

El capítulo 3 se ocupa de la metodología tanto en el diseño de investigación como en el diseño metodológico de carácter mixto. Se describe el proceso utilizado para definir los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación, junto con las decisiones tomadas respecto de la recolección y posterior análisis de los datos cuantitativos como cualitativos.

Los capítulos 4 y 5 presentan los resultados de esta investigación en sus fases cuantitativas como cualitativas, respectivamente. En particular, estos capítulos tienen su foco en el desarrollo y validación de un nuevo instrumento cuantitativo junto a pruebas de estadística descriptiva como inferencial, además de la utilización de entrevistas semiestructuradas analizadas bajo la perspectiva del análisis de contenido.

El capítulo 6 presenta la discusión de esta investigación y está dividida en las secciones de resumen de los principales hallazgos y relación con la literatura previa, las limitaciones de esta tesis y las posibles implicancias para seguir con otras investigaciones.

Además de la sección de bibliografía, se presenta algunos anexos como la versión original y final del instrumento Escala sobre Prácticas y Concepciones de Evaluación de Profesores (EPCEP) y guion de entrevista semiestructurada y ejemplos de matrices de análisis de contenido.

## Capítulo 2: Revisión de literatura

### 2.1 Acerca de este capítulo

Para comprender el contexto general en el que se inserta el estudio de las concepciones y prácticas de evaluación, este marco teórico desarrolla cuatro grandes temas que darán sustento a esta tesis. Primero se plantea un contexto global donde se describe el actual modelo de funcionamiento de la educación terciaria en términos de acceso. Para ello se analiza la transformación que ha experimentado la universidad desde un modelo de elite a uno de masificación y de qué manera se aprecian estos elementos en distintos lugares del mundo, en especial en el caso de Chile. Seguido, se explican los desafíos que impone la calidad en la educación terciaria. De esta manera primero se define el concepto de calidad en general y luego se avanza en las demandas por el aseguramiento de esta en educación con procesos como la acreditación institucional y de carreras. Luego se plantean dos aspectos claves: las políticas de financiamiento de la educación superior y las políticas de innovación curricular y metodológica que se han desplegado en Chile en los últimos 30 años.

En segundo lugar, considerando los modelos de educación superior y los desafíos que antes mencionados, el marco teórico desarrolla los principales postulados de la investigación en el aprendizaje de los estudiantes, conocida como “*Student Learning Research*” (SLR), cuyo foco principal es contribuir con evidencia que aporte a la comprensión de las experiencias de aprendizaje de calidad, no importando el origen de los estudiantes (González, Montenegro, López, Munita, & Collao, 2011, p. 11).

En este sentido, se avanza en el entendimiento del modelo teórico 4P (Price, 2011) surgido al alero de la SLR, que considera la interacción de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de profesores, junto con elementos de contexto. Esta sección muestra también cómo esta literatura ha abordado la medición de estos fenómenos por medio de algunos instrumentos que sirven de referencia para la validación de un instrumento que mide concepciones y prácticas de evaluación, llamado EPCEP.

En tercer lugar, este marco teórico hace un acercamiento al elemento central de esta tesis como objeto de estudio. Se trata del concepto de evaluación, entendido como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje. En particular, se describen los tipos de evaluación existente, haciendo un paralelo por una parte entre el paradigma más sumativo y la evaluación del aprendizaje basado en resultados. Y, por otra parte, la similitud entre el paradigma formativo y la evaluación para el aprendizaje centrado en el proceso.

Además, se dedica una subsección a las metodologías de evaluación entre tradicionales y alternativas, considerando a estas últimas como relevantes para conseguir mejores aprendizajes. Seguido se avanza en conocer cuáles pueden ser las condiciones que contribuyen a asegurar un cambio en la forma cómo se concibe y se practica la evaluación.

En el cuarto punto se despliega el concepto de perfil de evaluación como una combinación entre concepciones y prácticas, revisando la literatura sobre algunas variables del contexto que pueden influir en la construcción de este perfil y que ayuda a sostener teóricamente algunos de los aportes de esta investigación.

Finalmente se entrega un lineamiento sobre la problematización del problema a investigar y las brechas que se pretende cubrir, como antesala al capítulo de diseño de investigación y metodológico.

## **2.2 El contexto de la Educación Superior y los procesos de enseñanza aprendizaje**

Esta sección tiene como objetivo analizar los modelos de funcionamiento de la educación superior desde el punto de vista del acceso, el aseguramiento de la calidad, el financiamiento y las políticas de innovación curricular y metodológica. Para ello se describe cómo la universidad aumentó su cobertura a partir del desarrollo industrial de las sociedades en la segunda mitad del siglo XX en el mundo. Esta situación provocó una mayor diversidad de los estudiantes lo que ha obligado también a desarrollar estrategias para el logro los aprendizajes. Esto ha generado una preocupación por la calidad que se observa en algunas políticas públicas con ese objetivo, que se traducen principalmente en el licenciamiento de instituciones y programas. Luego se explica con más detalle el financiamiento de la educación superior en el mundo y cómo se han desplegado las políticas públicas de innovación curricular para el mejoramiento de la docencia.

## **2.3 Masificación y universalización**

La Educación Superior a nivel global ha enfrentado un proceso de cambio crítico desde un modelo de elite a la masificación (Shin & Teichler, 2014; Trow, 1973, 2005). Lo anterior significa que, si en un principio el acceso a la universidad estaba reservado a estudiantes de clases acomodadas en un reducido número, aspectos como el desarrollo económico de la postguerra permitieron que grupos históricamente desplazados pudieran también entrar a las aulas universitarias.

Este nuevo escenario significó la adecuación de los sistemas de funcionamiento en los planteles especialmente en Europa y Norteamérica. Era necesario hacer un cambio también en los métodos de enseñanza y evaluación para que ante la diversidad y masividad de estudiantes que ingresaban, también pudieran mantenerse y finalmente graduarse. El mercado laboral ahora con una gran cantidad de egresados acercó naturalmente su relación con las universidades y se comenzó a redefinir lo que se necesitaba formar de acuerdo con esto (Benfeld, 2017).

Siguiendo la idea de Trow (1973, 2005), los sistemas occidentales de educación superior se pueden clasificar de acuerdo con el mencionado modelo de élite, el de acceso masivo y el de ingreso universal (ver figura 1). La diferencia entre estos dos últimos radica en el porcentaje de ingreso; mientras en el caso de la masificación se habla de hasta un 50%, en la universalización estas cifras pueden alcanzar hasta el 70% en términos de participación bruta.

Estas fases no están aisladas entre sí, lo que significa que cuando se pasa de una a otra pueden mantenerse algunas características, coexistiendo por ejemplos atributos de un sistema de élite con uno de masificación. Los procesos mixtos provocan naturalmente tensiones entre las distintas tipologías al tener funciones y orientaciones diferentes (Trow, 1973).

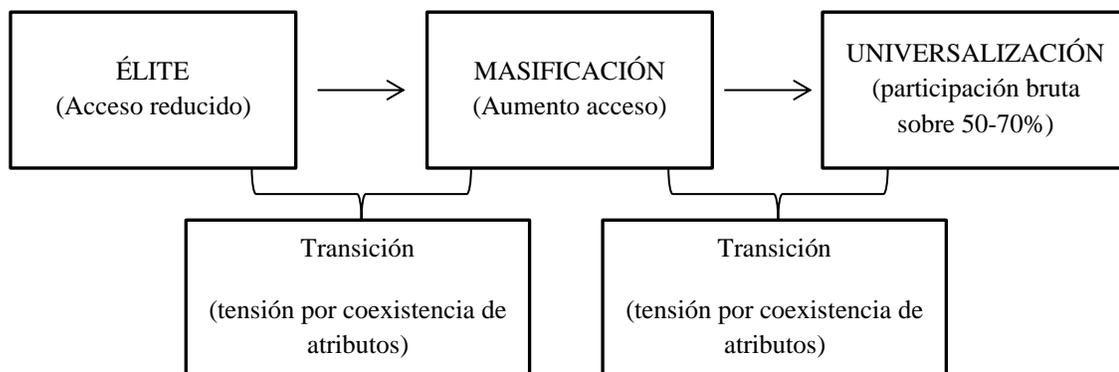


Figura 1. Modelos de acceso a la educación superior. Elaboración propia en base a Trow (1973, 2005) y Brunner (2015).

Si bien la literatura principalmente describe estas transformaciones en el contexto europeo y norteamericano, lo cierto es que también se ha observado una situación similar en otros lugares del mundo como Asia, América Latina y África.

En el primer caso se destacan países como China, Singapur o Malasia con un muy buen desarrollo educativo y que entraron a los modelos de masificación en los años 90s cuando superaron sus niveles de matrícula sobre el 50%. En tanto Japón fue mucho más precoz con una tasa del 51,6% en 1985 (Huang, 2012).

Para América Latina, en general se ha seguido un camino similar pasando desde un modelo de elite en los años 60s con tan sólo un 1,9% de acceso a la masificación, con un 20,7% en 1994 (Gazzola & Didriksson, 2008). Según datos del Informe de Estadísticas de la UNESCO de 2015, en 2013 la tasa bruta de matrícula en América Latina había subido hasta un 44% (Segrera, 2015).

Finalmente, el continente africano es donde este fenómeno se ha visto menos desarrollado, principalmente el área subsahariana. Si bien existían centros de educación superior antes de la llegada de los europeos como en el caso de Egipto o Marruecos, con el colonialismo se desarrolla una formación terciaria íntimamente ligada a la tradición, estructura y gobernanza europea con los “colleges”. De hecho, tras los procesos de independencia en la década de los 60, estos centros se transforman en universidades de las ciudades más importantes de acuerdo con el modelo de elite (Mohamedbhai, 2014).

De esta manera la realidad en este continente es aun cercana a un modelo de élite, ya que por ejemplo la zona subsahariana tiene una tasa de ingresos aún muy baja con un 7% (Hornsby & Osman, 2014). En la tabla 1 (Segrera, 2015, p. 17) se aprecia una relación entre zonas geográficas, cantidad de estudiantes en millones y tasa de matrícula.

Tabla 1. Masificación de la Educación Superior

Zonas Geográficas	Millones de estudiantes	Tasa de matrícula
Estados Árabes	9.441	28%
Europa Central y del Este	20.512	71%
Asia Central	2.175	26%
Asia del Este y Pacífico	60.665	33%
América Latina y El Caribe	23.688	44%
América del Norte y Europa Occidental	37.669	77%
Asia Occidental y del Sur	37.786	23%
África Sub Sahariana	6.600	8%
Mundo	198.567	33%

Fuente: Tomado de Sagrera (2015).

### **2.3.1 Masificación en Chile**

Como se mencionó en el caso latinoamericano y el mundo, Chile ha tenido el mismo proceso de masificación de acceso, pero para entender de manera más profunda este desarrollo es necesario revisar la evolución del sistema de educación superior desde su origen en el siglo XIX hasta nuestros días.

A continuación, se revisa brevemente los principales cambios que ha atravesado la educación terciaria en nuestro país, a partir del análisis que realiza (Brunner, 2009) y que ha sido referencia en diversas investigaciones en Chile (Cox, 2016; González, 2015; Marchant Mayol, 2017; Veliz-Calderon, Theurillat, Paredes, & Pickenpack, 2018).

El primer modelo es el fundacional llamado núcleo institucional básico, surgido en 1842 con la creación de la Universidad de Chile hasta 1966, y que se caracterizó por la existencia de pocas instituciones de carácter estatal o privadas con financiamiento del Estado (Brunner, 2009)

Brunner (2009) menciona que a partir de la reforma de 1967 y hasta el golpe de estado de 1973 se desarrolla un breve periodo fuertemente influenciado por los cambios sociales, políticos y económicos que atravesó el país. En esta etapa se genera una tensión entre las autoridades de los planteles y los distintos estamentos como funcionarios y estudiantes por el control de la gobernanza. La exigencia era mayor participación y la búsqueda de modernización en los procesos organizativos. Es en este momento cuando el modelo de élite deja de prevalecer y se avanza a uno de masificación, donde se triplican los ingresos en este lapso. Además, se desarrollan aspectos como la profesionalización del personal académico para atender la demanda creciente de docencia y las labores de investigación.

Con la interrupción de la democracia tras el golpe de Estado, se abrió un nuevo periodo que se extendió entre 1973 y 1989, y que significó en una primera etapa la detención de todos los aspectos de modernización y participación universitaria. Los planteles pasaron a la administración de las autoridades militares, quienes impusieron un férreo control tanto en lo político-ideológico como en lo administrativo a través de rectores delegados (Brunner, 2009). Las autoridades de facto desvincularon a todos los académicos y funcionarios que no fueran correspondientes con los postulados del nuevo régimen y la matrícula disminuyó dramáticamente. Según Brunner (2009) la también reducción de los aportes del Estado se pudo enfrentar sólo gracias a que hubo menores ingresos y porque los equipos de profesores también eran menores.

Las reformas económicas instauradas por el régimen en la década de los 80s comprendieron la apertura de mercados y la participación de privados, que en el caso de la educación superior significaron una segunda etapa que vino a fundar las bases de lo que hoy es el sistema universitario. En síntesis, la ley de 1981 permitió la vuelta al modelo de masificación con la apertura de nuevos planteles privados, cambios en la forma de financiamiento y menores obstáculos para la admisión. Además, las instituciones académicas se estructuran de acuerdo con su tipo de oferta, es decir en centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades (Brunner, 2009).

Esta vuelta a la masificación dependió en gran medida de la modificación del financiamiento a las entidades de educación superior, con una disminución de los aportes directos del Estado y el aumento de los de tipo indirecto, donde los estudiantes con mejores puntajes que ingresan a un plantel permiten un aporte económico mayor para el mismo. Además, la universidad ahora es de pago y quienes no pueden hacerlo pueden optar a un sistema de crédito universitario.

Finalmente, ante este aumento de la matrícula y diversificación de los estudiantes, la falta de profesores se suple con la contratación de un importante contingente de docentes por hora, que a menudo no tienen una buena remuneración y que por lo mismo deben impartir clases en distintas universidades, generando así un bajo grado de identificación institucional. Este estado de precariedad de los profesores hora se convertirá durante la década siguiente en uno de los objetivos principales a revisar, a través de las iniciativas gubernamentales de aseguramiento calidad (Brunner, 2009).

Como se puede observar, el modelo de masificación que a principios de los años setentas estaba basado en una concepción democrática y de amplia participación, cambia con la reforma de 1981 a un régimen economicista definido por las reglas del libre mercado.

Con el fin de la Dictadura los gobiernos democráticos a partir de 1990 incorporan una serie de medidas tendientes a regularizar el mercado de las universidades, lo que provocó el cierre de algunos planteles que no cumplían con los requisitos de aseguramiento de la calidad. Durante esta década se baja de 302 a 240 y en 2012 se contabilizaban 163 (Brunner, 2015).

Sin embargo, el modelo de masificación continuó, con un aumento exponencial de la matrícula que creció de 245.408 estudiantes en 1990 a 1.112.416 en 2013 (MINEDUC, 2014), donde un 70 por ciento de los ingresos correspondió a la primera generación en la universidad, según datos de la OCDE (2013)

Brunner (2009, 2015) explica que este acceso masivo tuvo un efecto de cascada donde los quintiles con más ingresos fueron los primeros beneficiados bajando después al resto de los segmentos. Lo anterior jerarquizó a las universidades, donde las de mayor prestigio captaban a estos estudiantes con mejores puntajes, y los planteles menos importantes se quedaban con los de menor puntaje. En este sentido, el financiamiento siguió siendo mixto entre los aportes indirectos y el pago de matrículas de parte de las familias, siendo el papel del Estado facilitar becas y créditos.

En este periodo aparecen con fuerza dos instancias de transformación. Primero una preocupación por el aseguramiento de la calidad, asociado a la acreditación de universidades y carreras (aspecto que se profundizará más adelante), y segundo; el mejoramiento de la formación de los estudiantes y la gestión de los planteles, a través de iniciativas como el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP).

Lo anterior ante la aparición de críticas por parte de organismos internacionales como la OCDE (2013) quienes señalaron los problemas del sistema universitario chileno.

Hoy el modelo de masificación está nuevamente mutando a uno de universalización caracterizado por una participación bruta del 71% al nivel de países del primer mundo como Austria o Bélgica (Brunner, 2015). Según datos del CNED (2019) la tendencia es alcanzar en 2019 una matrícula total de 1 millón 177 mil personas en todos los niveles. Esta diversificación de los tipos de estudiantes que provienen de diversos contextos ha supuesto desafíos para las instituciones que deben contar con sistemas cada vez más complejos que aseguren la gestión y la calidad (Bernasconi, 2008).

### **2.3.2 Resumen subsección**

En esta subsección se planteó cómo se ha desarrollado la masificación de la educación superior en términos de acceso a nivel global y en Chile. Este aumento de la matrícula plantea un desafío para la docencia universitaria ante la diversidad de estudiantes que ingresan, que se traduce en una preocupación por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, aspecto que se revisa a continuación.

## **2.4 Los desafíos de la calidad en educación**

En el apartado anterior se expusieron algunos antecedentes que permiten evidenciar la ocurrencia del fenómeno de la masificación en la Educación Superior con un carácter global, lo que obliga a pensar cómo esta mayor cantidad de estudiantes puede ser abordada en términos de asegurar una buena enseñanza.

A partir de esta premisa, en este apartado se revisa primero la relevancia del concepto de calidad entendiendo su naturaleza polisémica. Segundo, se avanza en definirla desde la educación y en específico con la educación superior. En tercer lugar, se mencionan algunos mecanismos de aseguramiento que han implementado algunos gobiernos y en especial el caso de Chile, a partir de la legislación al respecto desde los años 90s.

El concepto de calidad es de carácter complejo ya que posee múltiples perspectivas. Para efectos de esta tesis se empleará la definición propuesta por (Backhouse et al., 2007) en donde se la define como “(...) el valor que determinado o determinados actores asignan a ciertas características de una entidad dada, a través de la aplicación de un conjunto de criterios pre- establecidos” (p. 145).

En tanto se empleará una definición de calidad más acotada para el caso específico de la educación en donde calidad educativa se entiende desde una perspectiva multidimensional que considera factores relacionados a la infraestructura y equipamiento con los que cuentan los establecimientos educacionales, aspectos relacionados a la gestión educativa (liderazgo, gestión pedagógica y curricular, de recursos) así como también los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes y las expresiones que revelan su formación integral, considerando tanto el desarrollo individual como social (Centro de Microdatos, 2017, p. 7).

A nivel general de la política educativa, la calidad ha sido uno de los temas centrales (Casassus, 2003). Esta preocupación se ve reflejada en compromisos a nivel global como el establecido en la Declaración de Incheon (World Education Forum, 2015) en el que hace referencia a la búsqueda de una educación de calidad y el desarrollo de mejores resultados de aprendizaje en todos los niveles.

Esta tendencia se mantiene en el nivel de la Educación Superior en donde la calidad es una preocupación central (Lemaitre, 2003) y los esquemas de garantía de esta han sido vistos como una respuesta (Lemaitre, 2017).

En el mundo se han podido establecer modelos de evaluación de calidad, los que han ido cambiando a lo largo del tiempo. Inicialmente se basó en el rendimiento del estudiante, luego a un modelo sistémico hasta llegar a un modelo de actores involucrados (internos y externos) cumpliendo propósitos institucionales y estándares externos (Atria, 2012).

En América Latina y el Caribe según el informe Momento decisivo del Banco Mundial (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz, & Urzúa, 2017) se establece que la mayoría de los países han implementado mecanismo de control de calidad lo que ha logrado proponer, al menos, unos requisitos mínimos cerrando programas de baja calidad.

En Chile se sigue la misma tendencia, donde además ha cobrado relevancia la demanda social por el aseguramiento de la calidad (Lemaitre, 2009). En nuestro contexto se torna más relevante porque según algunas agencias internacionales la Educación Superior en Chile presenta algunas deficiencias en el logro de un aprendizaje de calidad (OCDE, 2013). Por ello se han buscado mecanismos que aseguren la misma, los cuales se expresan principalmente en términos de acreditación o licenciamiento (Zapata, 2004) lo que está en concordancia con las tendencias internacionales que se revisaron anteriormente.

Este proceso no ha estado exento de problemas. Por ejemplo, se cuestiona la idoneidad de los evaluadores externos, que no han tenido definiciones claras que eviten sesgos en sus evaluaciones. La selección de los pares evaluadores se torna entonces central (Lemaitre, 2015). No obstante, la autopercepción general de los procesos de acreditación entre las autoridades de los planteles, respecto a si se ha mejorado en los últimos diez años- varía entre el 65 y 96% (CNA, 2017).

De acuerdo con las cifras entregadas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en el sistema existen 167 instituciones (59 Universidades, 42 Institutos Profesionales, 47 Centros de Formación Técnica y 19 Instituciones de la Defensa Nacional) y de este total, 87 se encuentran acreditadas, 24 no acreditadas y 56 no han desarrollado procesos de evaluación (categoría “Fuera de sistema”) (CNA, 2017).

Frente a este panorama, una iniciativa tendiente contribuir al aseguramiento de la calidad es el apoyo entregado a través del programa MECESUP, que ha permitido generar entrenamiento de capital humano avanzado, renovación del currículum de pregrado e innovación académica (OCDE, 2009)

Gracias a esto, una de las consecuencias más significativas de la implementación de este sistema es que los docentes han experimentado cambios importantes en la formulación de resultados de aprendizaje, diseño curricular y actualización de los planes de estudio (Lemaitre, 2017).

Ello se puede explicar porque al existir un interés en mejorar la calidad de la educación superior en general, se tiende a buscar la excelencia proporcionada por los profesores universitarios porque la enseñanza universitaria actual no necesariamente promovería un mejor aprendizaje de los estudiantes (de Miguel Díaz, 2005; Yunga-Godoy, Loaiza Aguirre, Ramón-Jaramillo, & Puertas Bravo, 2016).

#### **2.4.1 Resumen subsección**

Como puede observarse, el aseguramiento de la calidad en la educación superior en el mundo y especialmente en Chile ha derivado en los procesos de licenciamiento o acreditación de las instituciones y programas. Lo anterior ha estado fuertemente influenciado por el diagnóstico de organismos internacionales que han sugerido la mejora de los atributos de la enseñanza y, por consiguiente, de la evaluación.

## **2.5 Financiamiento de la Educación Superior**

El financiamiento de la educación superior está directamente relacionado con el rol del Estado que han desarrollado los países y a nivel global se pueden diferenciar dos tipos: el Estado de Bienestar y el Estado Subsidiario (Espinoza y González, 2016).

En esta misma línea, la OCDE (2008) ha identificado cuatro modelos de financiamiento de acuerdo al apoyo otorgado a los estudiantes (mayor o menor desarrollo) y el monto de los aranceles que se pagan en la educación superior (alto o bajo).

De acuerdo a esta clasificación, los países pertenecientes al mundo nórdico como Noruega, Finlandia, Suecia o Dinamarca se caracterizan por tener sistemas de educación superior con aranceles muy bajos o inexistentes y un modelo de apoyo a los estudiantes bastante fuerte. En sin duda este grupo el más cercano al ideal donde el Estado benefactor puede desplegarse con propiedad.

En un segundo grupo de países se encuentran aquellos que a pesar de tener aranceles bastante altos, se compensa con un sistema bien desarrollado de apoyo a los estudiantes que les permite estudiar con menos dificultades. Esta combinación es característica de las naciones anglosajonas como Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido o Estados Unidos.

El tercer grupo corresponde a los países que si bien tienen sistemas de apoyo al estudiante poco desarrollados, no cuentan con aranceles altos en la educación superior. España, Francia o México se encuentran en esta categoría.

Finalmente el cuarto grupo suele definir el rol del Estado como más subsidiario que benefactor, teniendo aranceles bastante altos y sistemas de apoyo a los estudiantes muy poco desarrollados. Tal es el caso de Corea del Sur y Japón y donde también se ubica Chile, aunque con economía aun en vías de desarrollo.

Como se ha evidenciado en las secciones anteriores, desde la década de los ochentas el Estado chileno viró con fuerza a un sistema neoliberal que devino en un avance planificado y sistemático de la privatización de la educación en todos sus niveles. En el caso de la educación superior, desde la vuelta a la democracia, se han ensayado varias fórmulas de financiamiento relacionadas con amplios sistemas de becas y créditos otorgados a los estudiantes que ingresan a la educación terciaria (Espinoza y González, 2016).

Durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet en 2016, se inicia una reforma general de la educación superior, que incluye la reducción gradual de los aranceles de las universidades hasta llegar a la gratuidad según la clasificación socioeconómica de los estudiantes. Al año siguiente se avanza en incorporar a los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales en este proceso.

A 2018 el escenario es aún incierto en materia de financiamiento debido a un cambio en las prioridades de las políticas públicas en educación.

## **2.6 Políticas de Innovación Curricular en Chile**

En 1997 el Gobierno de Chile comenzó la implementación de lo que se transformaría en una de las políticas públicas en materia de innovación más relevantes de las últimas décadas. Se trataba del comienzo del programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad en la Educación Superior (MECESUP) apoyado directamente con fondos del Banco Mundial.

La exigencia de la rendición de cuentas (*accountability*) comenzaba a ser una exigencia en la política educativa, tal y como lo venía haciendo la Comisión Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología (Conicyt). Era ahora el turno del mejoramiento de la calidad (Reich et al., 2011) para proveer de un control de la misma.

En la primera fase el objetivo estuvo centrado en restaurar y mejorar la infraestructura académica en la educación superior, apoyar la capacidad institucional para construir instalaciones y acciones concretas para introducir el sistema de rendición de cuentas.

La segunda fase se desarrolló entre 2006 y 2008, y es conocida como Fondo de Innovación Académica (FIAC). El énfasis estuvo en el desarrollo de los cuerpos académicos y los programas doctorales, el traslado desde un modelo educacional de pregrado desde centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, el apoyo a la innovación en la academia, la mejora de la administración académica a través de la investigación institucional y el perfeccionamiento del *staff* académico.

En la tercera fase, comprendida entre 2012 y 2016, se comienza con los denominados “Convenios de Desempeño” (CD) que entre otros focos tuvo el mejorar el perfeccionamiento académico en las instituciones y programas, el re diseño del currículo de los programas de pregrado, los programas de doctorado con foco en la internacionalización e innovación, la actualización de la formación técnica y la sinergia de las instituciones de educación superior con sus grupos de interés.

### **2.6.1 Aplicación de las políticas públicas de innovación en las instituciones**

Las universidades poseen una estructura determinada para realizar la aplicación de su política institucional de innovación. Estas instancias a menudo son dirigidas por la vicerrectoría académica que define la estructura de la misma y los órganos competentes. Es una unidad especializada en docencia de pregrado (por ejemplo, una Dirección General de Pregrado), dependiente de esta vicerrectoría la que ejecuta el seguimiento de la política institucional.

En estas direcciones funcionan además sub unidades de innovación en docencia que entre otras acciones administran una serie de medidas tendientes a mejorar la docencia como diplomados, perfeccionamiento académico o acompañamiento, entre otras. Paralelamente las vicerrectorías han creado unidades institucionales de análisis para ayudar en la postulación, ejecución y cierre de los distintos proyectos y convenios de desempeño.

En particular, las políticas institucionales de innovación se relacionan con la mejora de la calidad de la docencia universitaria, con un centro en el aprendizaje y el estudiante. Además, se hace presente la profesionalización de la docencia, la mejora de la experiencia de aprendizaje por parte de los estudiantes, los desafíos que significa la preparación de la docencia ante un aula heterogénea e inclusiva y finalmente, la mejora de la calidad de la docencia en términos de asegurar estándares apropiados (Brady & Bates, 2016).

#### **2.6.2 Aplicación de la política institucional en el caso a investigar**

En particular, en el caso a investigar, la institución a través de su vicerrectoría académica ha impulsado las secciones de docencia de su Plan de Desarrollo Corporativo (2014-2019) y el Proyecto Educativo Educacional (en sus versiones 2007 y 2017). Este último tiene una fuerte dedicación a la formación por competencias, los resultados de aprendizaje, la docencia centrada en el aprendizaje y los estudiantes, junto con el proceso de Certificación Docente.

La universidad cuenta con unidades de innovación docente como el Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica (CIMET) que lleva a cabo variadas acciones en esta materia como talleres o ciclos de profundización, jornadas de reflexión docente, la certificación académica y desde 2016 el Diplomado en Docencia Universitaria. Paralelamente, la Facultad de Medicina cuenta con la Oficina de Educación Médica (2006) que dirige el diplomado en educación médica desde 2009 y la Unidad de Innovación Docente de Ingeniería en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Geológicas (2004).

Todas estas instancias permiten establecer que existe una política institucional en materia de mejoramiento de la docencia de pregrado que ha permeado en los académicos de esta universidad.

### **2.6.3 Resumen y relación con el presente estudio**

En esta sección, como contexto global, se analizaron los fenómenos de la masificación de la educación terciaria y las tendencias de aseguramiento de la calidad, que tienen como protagonistas a estudiantes más diversos y que constituyen dos macro factores que sustentan esta tesis. Además, se avanzó en comprender el sistema de educación superior en términos de financiamiento y políticas de innovación. Todos estos casos ha sido necesario estudiarlos para comprender desde qué ámbito se desenvuelve el estudio de las concepciones y prácticas de evaluación en los profesores universitarios.

A continuación, se realiza un primer acercamiento al problema de pesquisa, con la descripción del proceso de enseñanza aprendizaje desde una línea de investigación específica y que sirve como marco de referencia teórico para dar respuestas a los desafíos planteados por la masificación y el aseguramiento de la calidad.

## **2.7 El estudio de los aprendizajes**

En esta sección se analiza el proceso de enseñanza aprendizaje como antesala a la evaluación. Se plantea la línea teórica que sustenta esta tesis denominada “*Student Learning Research* (SLR)” y el modelo de análisis de las 4P derivado de ella, que plantea la interacción entre los estudiantes, profesores y el contexto de aprendizaje.

Además, se explica cómo la SLR ha abordado a través de algunos instrumentos de corte cuantitativo la medición de las experiencias y enfoques de aprendizaje por parte de los estudiantes y la manera cómo los profesores enseñan.

### **2.7.1 El proceso de enseñanza aprendizaje**

Cuando la masificación se transformó en una realidad global, surgió la preocupación por la calidad de la enseñanza ante la diversidad de los estudiantes. Un cuerpo de investigación bastante contundente lo constituye el estudio del aprendizaje de los estudiantes o “*Student Learning Research*” (Biggs, 1999; Michael Prosser & Trigwell, 1999; Ramsden, 2003) que comenzó en los años setentas con los trabajos de autores como Biggs en Australia, Entwistle y Ramsden en Reino Unido y Marton y Säljö en Suecia (González et al., 2011; Marchant Mayol, 2017). En todos ellos el centro de la pesquisa era explorar las diferencias de las maneras de aprender de los estudiantes, y cuya principal conclusión era que existen diversos factores que afecta la situación de aprendizaje como las experiencias que traen profesores y estudiantes, así como el contexto al que se ven expuestos.

Esta línea de investigación tuvo un modelo teórico conocido como 4P (Presagio-Proceso-Producto) desarrollado por Biggs en 1987 y adaptado por Prosser & Trigwell (2006), que explica cómo se interrelacionan los diferentes factores de una situación de aprendizaje en tres momentos. Actualmente se habla de un modelo 4P (Price, 2011), donde después del Presagio se incorpora la Percepción, para luego pasar al Proceso y al Producto.

En la primera fase de presagio (antes que se produzca el aprendizaje) los factores dependerán de los estudiantes, los profesores y el contexto de enseñanza. Tanto estudiantes como profesores cuando se disponen a aprender tienen ciertas características estables de tipo personal que incluyen aspectos como las experiencias previas, y que pueden influir en las concepciones de aprendizaje y de enseñanza, respectivamente (Price, 2011). Este contexto que es también social, es personal para estudiantes y el contexto profesional es particular para los profesores (también estos últimos pueden tener contextos sociales que pueden influir). También en esta fase se considera otro contexto, el de tipo institucional dentro del dominio de la organización educativa.

En segundo término, se encuentra la fase de percepciones relacionados con la conciencia de profesores y estudiantes y no pueden ser observados directamente. Price (2011) señala la importancia de esta fase porque se trata de comprender cómo ambos actores conciben el aprendizaje y la enseñanza en los diferentes contextos que están ubicados.

Tras esa fase, se encuentra la etapa de proceso, donde estos mismos factores continúan su interacción, pero esta vez influyen en cómo los estudiantes y los profesores perciben el contexto educativo y abordan la enseñanza aprendizaje. En el caso de los estudiantes pueden tener diferentes percepciones respecto a lo que es una buena docencia, las metas y objetivos claros de lo que se va a aprender y la carga apropiada de trabajo (Ginns & Ellis, 2009; Webster, Chan, Prosser, & Watkins, 2009). En tanto los docentes ponen su preocupación respecto a si el número de estudiantes es muy grande, en el control sobre lo que enseñan o si su carga de trabajo también es la adecuada (González et al., 2011).

Finalmente, en la fase de producto, la interacción de los distintos elementos entre sus profesores y estudiantes incidirá directamente en los resultados de aprendizaje y la satisfacción (ver figura 2).

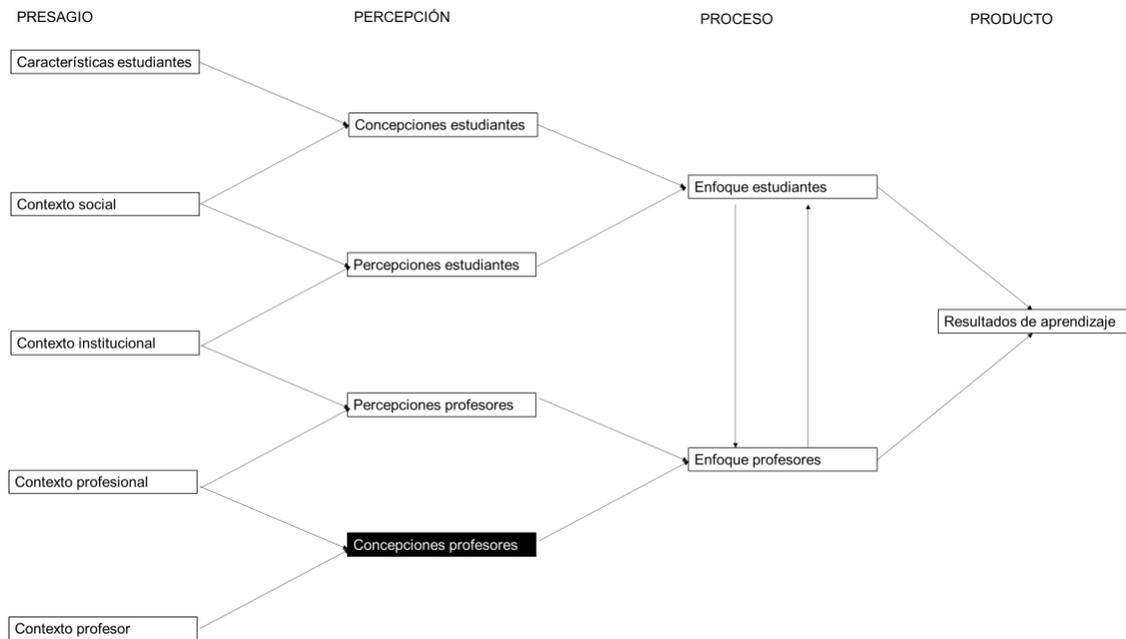


Figura 2. Modelo 4P Tomado de Price (2011).

Además, las percepciones que tienen estudiantes y profesores los lleva a adoptar ciertos enfoques respecto a cómo aprenden y enseñan. Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender de manera superficial o profunda, mientras que los profesores pueden plantear su docencia desde el contenido o el aprendizaje. Es importante tener claro que estas características tanto de estudiantes como de profesores no son estables, y se determinarán de acuerdo con contexto que ellos perciban, por lo que no se puede asumir que se trata de un sistema predeterminado (Biggs, 1999). A continuación, analizamos cada uno de estos enfoques.

### **2.7.2 Enfoques de aprendizaje de los estudiantes**

De acuerdo con Biggs (2006), los distintos enfoques de aprendizajes que adoptan los estudiantes van a influir en la calidad de estos. Por ejemplo, los aprendizajes superficiales presentan concepciones fragmentadas y percepciones negativas, con lo que se obtienen peores resultados. Por el contrario, los de tipo profundo tienen concepciones sofisticadas y percepciones positivas del aprendizaje y permiten mejores resultados.

En particular, el enfoque superficial es el que “(...) nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requerimientos. Se utilizan unas actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada (Gibbs, 2006, p. 32).

Por otra parte, se entiende que el enfoque profundo es el que “(...) se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla” (Gibbs, 2006, p. 35).

Entre ambos lo que es más relevante es la búsqueda de aprendizajes profundos por sobre los superficiales, pero para que ello ocurra es necesario generar el denominado “alineamiento constructivo” que se entiende como el diseño coherente entre el método, y la evaluación en torno a los objetivos (Biggs & Tang, 2011).

Estudios recientes han demostrado la viabilidad de los modelos 3P y 4P en los enfoques de estudio de los estudiantes y su replicabilidad en distintos contextos. Por ejemplo, se ha confirmado lo planteado por Biggs respecto a que los estudiantes que tienen percepciones positivas sobre el ambiente académico adoptan un enfoque profundo para estudiar, mientras que las percepciones negativas están relacionadas con la adopción de un enfoque superficial (Barattucci, Pagliaro, Cafagna, & Bosetto, 2017; González et al., 2011). En particular, las percepciones positivas tienen una relación mayor con los resultados de estudio de corte cualitativo como la satisfacción del curso, desarrollo de habilidades auto reportadas y asistencia a clases (Barattucci et al., 2017).

### **2.7.3 Enfoques de enseñanza de los profesores**

En cuanto al estudio de los enfoques de enseñanza de los profesores que pueden ser centrados en el contenido o el aprendizaje, se reconocen dos corrientes: una psicológica y otra fenomenológico-relacional. El enfoque psicológico (Kember & Kwan, 2000) establece la enseñanza como un continuo de dimensiones relacionadas con motivaciones y estrategias. Los profesores están situados a lo largo de este continuo hacia un polo u otro (centrado en el conocimiento / profesor o aprendizaje / estudiante). Es decir, que el contexto no es decisivo, porque naturalmente sería estable. Lo que quiere decir que, para cambiar el enfoque de la enseñanza, sería necesario primero cambiar las creencias profundas acerca de esto y, por lo tanto, el proceso sería difícil.

En tanto, el enfoque fenomenológico-relacional (Trigwell & Prosser, 1996) que se inserta la SLR, también implica un enfoque de enseñanza entre el conocimiento y el aprendizaje, pero con relaciones lógicas entre las intenciones (creencias) y las estrategias (acciones), además de un vínculo jerárquico entre ellas. Aquí, como observamos en el modelo 4P, el proceso de enseñanza no sería estable y se vería afectado por el contexto, lo que influiría en el enfoque adoptado (por ejemplo, un profesor con muchos estudiantes), como lo demostraron Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi y Ashwin (2006).

También, se sugiere que el enfoque centrado en el aprendizaje se asocie con la intención del Cambio Conceptual y el enfoque centrado en el contenido con la intención de Transmisión de Información (Montenegro & González, 2013; Trigwell & Prosser, 1996). De hecho, estudios anteriores han establecido que los dos enfoques en términos de intenciones son opuestos y que la coexistencia de estos elementos es sinónimo de "disonancia", mientras que la presencia de una sola intención es "consonancia" (Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylne, & Trigwell, 2008). Sin embargo, cuando hablamos de estrategias, éstas pueden ser mucho más concurrentes entre sí y pueden estar presentes en un profesor al mismo tiempo (Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996).

Así, cuando se pone el foco en la parte que recibe la información, se entiende como enseñanza centrada en el alumno, que enfatiza aspectos como el proceso de aprendizaje y la comprensión del contenido del curso. Además de las clases tradicionales, se incorporan estrategias para una participación más activa que aseguran la inclusión de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, como la revisión por pares, la discusión grupal o los estudios de campo (González, 2010).

Al igual como lo vimos en el caso del aprendizaje de los estudiantes, la línea de investigación desarrollada por Trigwell, Prosser, & Waterhouse (1999) llegó a la conclusión de que, dependiendo del enfoque de enseñanza adoptado por el profesor, el aprendizaje de los estudiantes puede variar. En este sentido, un enfoque centrado en el profesor hace más probable un aprendizaje superficial. En contraste, cuando los profesores adoptan un enfoque centrado en el estudiante, el aprendizaje puede ser más profundo (Michael Prosser, Ramsden, Trigwell, & Martin, 2003).

De acuerdo con Montenegro y González (2013), si bien existen varios estudios que logran establecer, por ejemplo el punto anterior respecto a que una docencia centrada en los estudiantes genera mejores aprendizajes (Gargallo López, Fernández March, & Jiménez Rodríguez, 2007) o que otras variables como sexo, edad, años de experiencia, área disciplinar se relacionan con el estilo de enseñanza (Centeno et al., 2005; Pinelo Ávila, 2008; Rendón, 2010), en todas ellas se sigue la perspectiva psicológica de Kember & Kwan (2000) vinculado a la ausencia del factor relacional.

Frente a esta realidad, la evidencia dice que lo más adecuado es considerar los enfoques de enseñanza desde lo relacional, debido a que se ha demostrado que el contexto no es un elemento estable (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Montenegro & González, 2013; Trigwell & Prosser, 2004). Finalmente, también se ha estudiado al profesor, describiendo sus creencias sobre la docencia que van desde lo más conservador y tradicional, donde lo importante es la reproducción del contenido y la cobertura, hasta las de tipo más sofisticadas, en la que se otorga preponderancia a la construcción del conocimiento. Estos estudios también han discutido la presencia de un contexto estático (Moreno & Azcárate, 2003; Solar & Díaz, 2009) frente a aquellos que postulan la influencia que tiene un contexto cambiante en la construcción de estas concepciones (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Neumann, Parry, & Becher, 2002; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell & Prosser, 2004).

Al igual que en el caso de los enfoques de enseñanza, la construcción de creencias y concepciones sobre la docencia no podría soslayar la importancia que tiene el contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje, y si bien la presente investigación describe las concepciones y prácticas de evaluación de profesores universitarios, adhiere a esta idea relacional que hemos visto a lo largo de esta sección en el modelo 4P.

Recientemente algunas investigaciones han continuado estudiando elementos de este modelo en profesores. Se ha aportado, por ejemplo, con más evidencia sobre el supuesto de que los docentes al comenzar su carrera académica tienen un enfoque más centrado en el contenido y evolucionan con los años a uno más centrado en el aprendizaje, en un contexto de implementación exitosa de tecnologías educativas (Englund, Olofsson, & Price, 2017).

En tanto, Päßler-Kuppinger y Jucks (2017) investigaron la relación entre los enfoques de enseñanza de los profesores de disciplinas duras y blandas y sus creencias epistemológicas, donde las creencias menos sofisticadas se asociaron positivamente con una transmisión de información centrada en el docente y negativamente con una visión de la buena enseñanza centrada en el estudiante aprendizaje.

#### **2.7.4 Dificultades en el proceso de enseñanza**

Aunque existe claridad en que la promoción de los aprendizajes más profundos debería ser incentivada con una docencia que no esté centrada sólo en el contenido y la transmisión de información como áreas independientes, se aprecian dificultades. Una de ellas, que involucra también a la evaluación, tiene que ver con la imposibilidad que a menudo tienen los profesores de poner sus concepciones, creencias e intenciones en práctica (Murray & Macdonald, 1997; Samuelowicz & Bain, 2002). Esto provoca un predominio de enfoques de enseñanza centrados en los profesores, más que en un cambio conceptual de creación de conocimiento (Michael Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994).

Así, se reafirma lo planteado por otros autores, quienes señalan que, si bien muchas veces estos profesores declaran la adherencia a un cambio más transformacional de sus prácticas, tanto de enseñanza como de evaluación, al momento de analizarlas en el aula son incongruentes (Kane, Sandretto, & Heath, 2002), o son reflejo de sus contextos académicos y sociales (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005). Además, se pone de relevancia las dificultades que tienen los profesores para conseguir buenos resultados al unir sus creencias y sus prácticas (Fanghanel, 2007).

En particular, se destacan las presiones que se ejercen sobre los académicos para su desarrollo (Fanghanel, 2007), los obstáculos que pueden presentarse en los profesores con más experiencia y sus creencias acerca de la docencia con el grado de compromiso hacia la reflexión de sus prácticas (Kreber, 2005).

Otro punto conflictivo corresponde a los conceptos de consonancia y disonancia en la clase de combinaciones entre los enfoques de enseñanza que los profesores universitarios adoptan (Postareff, Katajauori, et al., 2008), que fueron revisados anteriormente. En este contexto cuando se habla de consonancias hace referencia a que las concepciones y las prácticas se encuentran de forma alineada y cuando son disonantes es cuando éstas no son congruentes.

El origen de estos conceptos ha sido utilizado con anterioridad al analizar la manera cómo se enseña y cómo es el aprendizaje de los estudiantes (Michael Prosser et al., 2003), la relación entre aprendizajes superficiales y profundos con el entorno de aprendizaje (Lindblom-Ylänne & Lonka, 2000), o las concepciones de enseñanza con los enfoques de enseñanza (Postareff, Virtanen, Katajauori, & Lindblom-Ylänne, 2012).

### **2.7.5 Instrumentos para medir enfoques en estudiantes y profesores**

De acuerdo con lo planteado en las páginas anteriores, el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en estudiantes como en profesores, ha sido posible gracias a una serie de investigaciones que han aportado evidencia para demostrar los supuestos con los que esta teoría se apoya. Para este cometido, se han desarrollado algunos instrumentos de recogida de datos que abordan precisamente estas relaciones que se revisan brevemente a continuación. No obstante, es importante aclarar que esta breve revisión solo tiene por objeto contextualizar el amplio espectro de la SLR, demostrando así la relevancia de esta línea.

#### **2.7.5.1 “Study Process Questionnaire” (SPQ)**

Desarrollado por Biggs en 1987 a partir de la investigación sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y con una nueva versión (Biggs, Kember, & Leung, 2001), el “Study Process Questionnaire” (SPQ) posee dos escalas sobre enfoque de aprendizaje; profundo y superficial. A su vez, estas escalas tienen subescalas divididas entre estrategia y motivación para aprender (profunda o superficial), según corresponda. La subescala estrategia se ocupa de medir la manera en cómo los estudiantes aprenden, mientras que la motivación mide las razones para usar una estrategia en particular.

De acuerdo con Biggs (1999) cuando los estudiantes tienen una motivación intrínseca que implica la comprensión de la tarea de aprendizaje, usarán estrategias como el relacionamiento de ideas o la comprensión profunda del aprendizaje para buscar un significado. Por otro lado, si a los estudiantes les motiva simplemente aprobar los exámenes o tienen miedo de reprobado y desean trabajar con el mínimo esfuerzo (motivación extrínseca) adoptarán estrategias como la memorización selectiva y tendrán una actitud limitada para lo que se requiere aprender.

Este instrumento ha sido ampliamente utilizado en todo el mundo y se cuenta con traducciones en varios países (véase, por ejemplo, Bati, Tetik, & Gürpınar, 2010; Fryer, Ginns, Walker, & Nakao, 2012; Goh, Wong, & Mahizer, 2017; González et al., 2011; González Geraldo, del Rincón Igea, & del Rincón Igea, 2011; Marchant et al., 2016; Munshi, Al-Rukban, & Al-Hoqail, 2012; Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2010; Vaughan, 2016).

#### **2.7.5.2**     *Course Experience Questionnaire (CEQ)*

Este cuestionario desarrollado por (Ramsden, 1991) tiene por finalidad medir las percepciones de los estudiantes respecto a la docencia, en particular la calidad de la experiencia de aprendizaje respecto a un curso o grado académico. Posee varias escalas entre las que se cuentan “Buena Docencia”, “Metas y Objetivos Claros”, “Carga de Trabajo Apropiaada” y “Evaluación Adecuada”. De acuerdo con Marchant et al. (2016) el instrumento ha tenido varias reversiones respecto a los contextos de uso. Por ejemplo, para ser aplicado en un curso particular (Richardson, 2005) o en la medición de la formación docente (Fryer et al., 2012). También existe una versión de (Webster et al., 2009) que incorpora una escala de enseñanza online.

Al igual que en el caso del SPQ, el CEQ se ha utilizado en otros contextos en el mundo (Hirschberg, Lye, Davies, & Johnston, 2015; Sato & Sakabe, 2018) y en Chile (González et al., 2011; Marchant et al., 2016). De hecho, por sus características a menudo son aplicados de manera concurrente.

### 2.7.5.3 *Approaches to Teaching Inventory (ATI)*

Este instrumento tiene por finalidad medir los enfoques de enseñanza de los profesores. Ha tenido una larga trayectoria no sólo en educación superior, sino también en otros niveles educacionales (Michael Prosser & Trigwell, 2006; Trigwell & Prosser, 1996, 2004). Estos autores entrevistaron a profesores universitarios de química y física para comprender mejor sus concepciones de enseñanza y con estos hallazgos publicaron la primera versión en 1996 con 22 reactivos en cinco escalas, organizados a través de una escala Likert de 1 a 5. Los mismos autores publicaron una versión más flexible a otros contextos y disciplinas en 1999. Después, Trigwell, Prosser, & Ginns (2005) crearon una nueva versión a la que llamaron ATI-R que estaba compuesta por 22 preguntas en dos escalas 11 preguntas correspondiente a la escala TICP (Transmisión de Información/ Centrado en el Profesor) y 11 en la escala CCCE (Cambio Conceptual/ Centrado en el Estudiante), proporcionando una versión en español del mismo.

Respecto a sus escalas, como se mencionó antes estas han ido evolucionando hasta dos principales: “Cambio conceptual/centrado en el estudiante” y “Transmisión de la información/centrado en el contenido” a partir de la investigación principalmente de Kember (1997). El punto inicial fue medir "descripciones de concepciones cualitativamente diferentes" (Trigwell et al., 2005, p. 351), junto con las variaciones que se producían en las estrategias de enseñanza y la intención subyacente para un contexto de enseñanza en particular. Trigwell et al. (2005) también señala la utilidad de este inventario para que los académicos tomen conciencia de sus propias concepciones de enseñanza.

Un aspecto interesante para considerar es que las concepciones pueden ser definidas como un conglomerado de intenciones, creencias y acciones (Pratt, 1992), por lo que los factores del ATI se convierten en indicadores idóneos para medir concepciones de enseñanza. Lo anterior implica que, aunque teóricamente tanto concepciones como enfoques de enseñanza son constructos diferentes, también poseen contenidos que están superpuestos y fuertemente relacionados (Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017).

El ATI fue sometido a un análisis factorial confirmatorio por los mismos autores que lo crearon en una muestra de 1.000 casos, lo que entregó evidencia empírica sobre la estructura de sus escalas (Michael Prosser & Trigwell, 2006). Sin embargo, recientemente se han reportado algunas críticas a su estructura interna y consistencia. Harshman y Stains (2017) revisaron 39 estudios que han validado este instrumento y además probaron distintas fórmulas de factores en una muestra propia de 267 profesores de Química (perfil similar a los docentes que originalmente se aplicó el ATI). Sus resultados apuntan que existe mayor evidencia de la validez estructural y la consistencia interna para el ATI de 22 preguntas que para el ATI de 16.

Estos autores informaron que la solución de dos y cuatro factores en las que se basa el ATI (enseñanza centrada en la transmisión de información y cambio conceptual) no fueron reproducibles. Aunque empíricamente algunos modelos alternativos funcionaron, aun se necesita una justificación más teórica para ello y se debería seguir explorando. No obstante, este análisis psicométrico encontró algunas falencias, la división existente entre los distintos enfoques de enseñanza no ha sido puesta en duda porque existe –como se observó en ese apartado- evidencia suficiente que respalda su constitución.

### **2.7.6 Resumen y relación con el presente estudio**

En esta sección hemos revisado cómo la teoría desarrollada a partir del estudio de la investigación del aprendizaje de los estudiantes (SLR por sus siglas en inglés) ha permitido comprender la interacción provocada entre los profesores, alumnos y el contexto en la enseñanza-aprendizaje. El modelo 4P derivado de esta línea de investigación explica este proceso, donde una de las premisas más importantes es que ninguno de estos componentes es estático y se determinan de acuerdo con el contexto percibido por los diferentes actores, que no está exento de dificultades. Asimismo, el desarrollo de distintos instrumentos ha permitido aportar con evidencia más rigurosa al entendimiento de los fenómenos asociados. Estos argumentos son argumentos resultan fundamentales para avanzar en la comprensión de cómo los profesores universitarios comprenden y practican la evaluación. Primero porque el SLR es el gran marco referencial donde se suscribe esta investigación, y segundo porque al conocer la evolución de algunos instrumentos de medición se contribuye a un mejor entendimiento de una de las propuestas de esta tesis, cual es el desarrollo de un inventario que mide concepciones y prácticas de evaluación.

A continuación, se analiza el objeto de estudio de esta tesis que corresponde a la evaluación de los aprendizajes. En específico se plantea los tipos de evaluación, además de describir cómo conciben y practican la evaluación los profesores universitarios. La combinación de concepciones y prácticas de evaluación dará origen a la sección final de este marco teórico correspondiente a la idea de perfil de evaluación.

## **2.8 La evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje**

Como se observó en las secciones anteriores, la mejora de los aprendizajes implica una mejora también de la calidad. Es aquí donde la evaluación cumple un rol fundamental (Carless, 2015b; Webber, 2012), porque se ha comprobado que ésta puede tener una influencia incluso mayor que la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes (Boud & Falchikov, 2007; Gibbs, 2006). En este contexto, Biggs (2006) es categórico al señalar que “la evaluación es el principal complemento de la enseñanza y el aprendizaje. Si se hace mal, el resto se desmorona” (p. 198).

Además, se ha establecido que los enfoques de aprendizaje de los estudiantes pueden ser influenciados por los métodos y tareas de evaluación que adopte el profesor (Struyven, Dochy, & Janssens, 2005). Por lo tanto, el proceso evaluativo es crucial para conseguir mejores resultados de aprendizaje y es clave que los docentes tengan conciencia de qué estrategias de evaluación han de aplicar.

Sin embargo, a menudo los profesores tienden a creer que el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación son elementos separados o que la evaluación es sólo un agregado a la enseñanza, más que una parte esencial de ella (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007). Por esta razón -como se mencionó antes- se debe hacer hincapié en la importancia que ésta tiene en la mejora de los aprendizajes, y los académicos deben estar conscientes de ello. Así, la evaluación vuelve a ser parte esencial de este proceso (Ahumada, 2005), donde ambos elementos están presentes de manera interrelacionada y se debiera estructurar en torno a los resultados de aprendizaje.

### **2.8.1 Conceptos claves en evaluación**

Para poder analizar este fenómeno es necesario primero comprender algunos conceptos claves de evaluación, que permiten dimensionar de manera clara el objeto de estudio. Primero se describe el término de evaluación en educación superior y su propósito, junto con los tipos de evaluación ligado a los aprendizajes. Se avanza luego en algunas características que forman parte de la denominada “evaluación para el aprendizaje” que ha estado presente en los últimos 30 años, junto con algunas tendencias actuales.

El término evaluación se refiere a una variedad de tareas por las cuales profesores e instructores recolectan información respecto al desempeño y logro de sus estudiantes (Gronlund, 2005). En particular, la evaluación puede consistir esencialmente en “tomar una muestra de lo que hacen los estudiantes, hacer inferencias y estimar el valor de sus acciones” (G. Brown, Bull, & Pendlebury, 1997, p. 7).

En este punto conviene determinar cuál será el propósito para lo cual es utilizada la evaluación. Así, existen dos tipos; la sumativa, que se asocia al resultado y la formativa, que se vincula al proceso (G. Brown et al., 1997; P. T. Knight, 2005; Maclellan\*, 2004a). La principal diferencia entre ambas es que la primera sólo entrega retroalimentación a los estudiantes al final del curso, en tanto la segunda lo hace de forma continua (Taras, 2005) para incrementar el aprendizaje (D. R. Sadler, 1998). Según Carless (2007) cuando una evaluación tiene éxito, tanto lo sumativo como lo formativo deberían superponerse.

### **2.8.2 Evaluación sumativa**

En la evaluación sumativa se busca valorar todos los objetivos definidos, con verificación y constatación respecto a la obtención o no de lo que se planteó inicialmente. Esta evaluación permite tomar algunas decisiones que afectan la vida estudiantil como la aprobación de un curso, una práctica o una unidad programática (Escobar Londoño, 2007). Por lo anterior es que ésta se establece en torno al uso de un criterio o norma (Harlen & James, 1997).

Además, en esta perspectiva predomina la repetición de contenidos, una preocupación por la cobertura y prácticas de evaluación (conocidas como tradicionales), que se expresan por ejemplo en las exámenes escritos como pruebas con preguntas abiertas y/o alternativas (Boud & Falchikov, 2007; Gronlund, 2005). Aunque existen algunas excepciones donde por ejemplo las pruebas de selección múltiple son usadas con fines formativos (Roberts, 2006). De esta manera, el mayor problema de este tipo de evaluación es que generalmente no promueve los mejores aprendizajes (Douglas, Wilson, & Ennis, 2012; Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston, & Rees, 2012) siendo además de alcance limitado (P. T. Knight, 2005).

Según algunos autores, estas pruebas están bajo la lógica de un modelo conductista, centrado en el profesor y no en el estudiante (Miranda, 2009; Ornstein & Hunkins, 2009). De acuerdo con Ertmer y Newby (2013), para este tipo de evaluación el rol del estudiante es pasivo porque sólo reaccionan ante las condiciones del ambiente en el que están inmersos. Es necesario preguntarse entonces si las pruebas y exámenes promueven el aprendizaje. Carless (2015a) afirma que al utilizar exámenes se dificulta una planificación cuidadosa de la información que necesita de una redacción y revisión en forma continua.

Ante esto se encuentra otro problema: la imposibilidad de medir resultados de orden superior (Carless, 2015a; Halinen, Ruohoniemi, Katajavuori, & Virtanen, 2014) porque como se señaló antes, este tipo de pruebas pone su centro en la memorización antes que la comprensión y aplicación de los conocimientos (Halinen et al., 2014) provocando un aprendizaje superficial y bajos niveles de procesamiento cognitivo (Ramsden, 1998; Struyven et al., 2005). Estos inconvenientes podrían causar el abandono de habilidades como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, características necesarias para desenvolverse adecuadamente (Carless, Joughin, & Liu, 2006).

Además, esto se reafirma con el enfoque de los estudiantes, ya que aquellos que presentan menores habilidades de aprendizaje y bajos niveles de confianza suelen preferir las pruebas de alternativa y ensayo (Birenbaum & Feldman, 1998), pero a pesar de lo anterior tienen una mala opinión acerca de los métodos tradicionales porque estiman que les afecta negativamente en su aprendizaje (Sambell, Brown, & McDowell, 1997)

A pesar de esta evidencia que es conocida desde hace varias décadas, los profesores universitarios continúan utilizando principalmente los métodos de evaluación antes descritos con sus estudiantes (Carless, 2015b; Gilles, Detroz, & Blais, 2011; Halinen et al., 2014; Pereira & Flores, 2012; Perrenoud, 1999; Postareff et al., 2012; P. E. Rawlusk, 2018; Scouller, 1998). De acuerdo con Halinen et al. (2014), el predominio de formas más tradicionales se podría deber a que los profesores entienden que de esa manera se trata a los estudiantes de manera más igualitaria. Chile no es la excepción, porque según un estudio de la OCDE (2009) la mayoría de las prácticas evaluativas en las universidades nacionales corresponde a pruebas escritas y exámenes orales.

Algunas investigaciones han reafirmado estas ideas. Halinen et al. (2014) encontraron en su estudio que los profesores solían usar exámenes sumativos con las mismas preguntas año tras año y mencionaron que ese método ya era conocido para los alumnos, asumiendo además que la única preocupación de los estudiantes era la aprobación del curso. En tanto en otra investigación liderada por Postareff et al. (2012) se entrevistó a 28 académicos, 20 de los cuales aseguraron que usaban estos métodos tradicionales. Los ocho restantes mostraron métodos considerados como más alternativos, ya que dejaban de lado los exámenes escritos en beneficio de otras evaluaciones como portafolios, bitácoras, ensayos, proyectos grupales y evaluación de pares.

Finalmente, las pruebas y exámenes escritos sí pueden tener un efecto positivo en el aprendizaje, pero sólo cuando los profesores se preocupan de incorporar suficiente retroalimentación a modo de comentarios que apoyen el proceso (Black & Wiliam, 1998; Carless, 2012). No obstante, el uso de estos métodos está más relacionado con un propósito sumativo de evaluación (Carless et al., 2012; Postareff et al., 2012).

### **2.8.3 Evaluación formativa**

La evaluación formativa se caracteriza por una preocupación en los procesos con una mayor flexibilidad al momento de incorporar o descartar contenidos y la construcción propia de los estudiantes de lo aprendido. Es definido además como aquella evaluación que persigue mejorar el aprendizaje donde el estudiante aprende más y los profesores tienden a mejorar su práctica (López Pastor, 2012).

En este tipo de evaluación la implicación del estudiante es clave, y así coinciden los autores quienes plantean para que ésta sea efectiva, los estudiantes deben participar en el tema, ya que así se familiarizan con lo que quieren aprender (Jacoby, Heugh, Bax, & Branford-White, 2014) y se sienten más motivados (López Pastor, 2012). Además, pueden desarrollar un pensamiento profundo y crítico (Segers & Dochy, 2001), junto con aprender a más largo plazo (McCoy, 2013). Por tanto, se habla de que con su uso se genera una mayor autonomía y promoción de la responsabilidad, así como de la reflexión (Sambell et al., 1997), la manera en que los estudiantes observan su propio aprendizaje (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1998).

López-Pastor (2012) señala otras ventajas de la evaluación formativa, entre las que destaca la capacidad de corregir lagunas y errores al ser un proceso permanente y que es una experiencia de aprendizaje en sí misma. Además, se espera que el rendimiento académico debería verse beneficiado como consecuencia de todo lo anterior.

Respecto a sus prácticas, estas son más alternativas, en oposición a prácticas tradicionales, ya que existe un encuentro entre las evaluaciones individuales, grupales, trabajo en equipo y la auto evaluación de lo aprendido (QAA, 2015). De esta manera estas prácticas de evaluación permiten mejor calidad de aprendizaje, privilegiando la comprensión antes que la memorización (Sambell et al., 1997).

No obstante, es pertinente tener en claro que la utilización de un método no tradicional de evaluación no puede asegurar por sí solo un cambio en la percepción de los estudiantes ni tampoco provocar aprendizajes profundos. Para que esto ocurra, los profesores se deben asegurar que sus estudiantes estén expuestos a varias técnicas alternativas (Segers, Gijbels, & Thurlings, 2008).

De esta manera, los planteamientos de la evaluación formativa han dado origen a una serie de conceptos afines, siendo uno de los más relevantes la denominada evaluación para el aprendizaje o Assessment for Learning (AfL) como es conocida en inglés. De hecho, debido a su valor para el aprendizaje, la evaluación formativa se considera una evaluación para el aprendizaje según algunos autores (Carless et al., 2006; Hernández, 2012; McDowell, Wakelin, Montgomery, & King, 2011).

Si se profundiza desde este concepto, entonces en vez de hablar como se ha hecho hasta ahora entre evaluación sumativa o formativa, conviene situar la discusión desde el centro del aprendizaje, estableciendo una nueva dicotomía entre evaluación del aprendizaje (Assessment of Learning, AoL) y evaluación para el aprendizaje (Assessment for Learning, AfL). Wiliam (2011).

#### **2.8.3.1 *Evaluación para el aprendizaje (AfL)***

Como se dijo antes en el caso de la evaluación formativa, varios investigadores han aseverado la urgencia de que la evaluación debe cambiar para convertirse en eje central del proceso de aprendizaje, en vez de ser un complemento posterior y que finalmente los estudiantes se involucren plenamente (Bloxham & Boyd, 2007; Boud, 2010; Brown & Race, 2012; Gibbs & Simpson, 2005; Sáiz & Gómez, 2010; Sambell, McDowell, Montgomery, 2012).

En esta misma línea, si se considera la idea de (Sambell et al., 2012) respecto a que las estrategias de evaluación deberían promover el aprendizaje, entonces la AfL sigue este precepto. Es por tanto una evaluación cuyo propósito es asegurar aprendizajes a través de un proceso más que la obtención de calificaciones y una certificación (Sambell et al., 2012). En tanto, Wiliam (2011) complementa que la AfL enfatiza el propósito para lo cual se realiza la evaluación, en contraste con la evaluación sumativa y formativa que se relaciona más con las funciones que se cumplen.

Entre sus características se cuenta la retroalimentación de las tareas de aprendizaje, a través de por ejemplo un diálogo con el estudiante, comentarios escritos y entre pares, además del diseño de estas tareas lo más cercano a una posible realidad laboral en lo que se denomina evaluación auténtica (McDowell et al., 2011; Sambell et al., 2012). También se espera que los estudiantes puedan practicar las habilidades y conocimiento aprendidos (Sambell et al., 2012), junto con apostar al desarrollo de alumnos con cada vez mayor independencia (McDowell et al., 2011). En tanto los profesores pueden obtener una visión más clara sobre estos aspectos de la evaluación si se adhieren a este movimiento (Boud & Falchikov, 2007; Carless, 2015a; Rawlusk, 2016; Wiliam, 2011).

Desde esta línea, es conveniente que las prácticas de evaluación se asocien con el AfL para asegurar un alineamiento constructivo y aprendizajes profundos (Bryant, 2006; McDowell, 2006). Además, permite obtener otra ventaja, que es la concordancia con el contexto y currículo (Norton, Norton, & Shannon, 2013).

Brown (2015) en tanto, recoge otra serie de rasgos para el AfL que definió el Centre for Excellence in Teaching and Learning de la University of Northumbria:

Autenticidad y complejidad del contenido y métodos de evaluación en lugar de reproducción del conocimiento.

Uso riguroso de la evaluación sumativa, pero sin considerarla como el principal motor para el aprendizaje.

Disponibilidad para los estudiantes de amplias oportunidades para participar en los tipos de tareas que desarrollan y demuestran en su aprendizaje, con el objetivo de estimular su confianza y capacidades antes de que sean evaluados de manera sumativa.

Evaluación con abundante retroalimentación derivada de mecanismos formales, por ejemplo: comentarios del tutor sobre las tareas encomendadas y registros de autoevaluación de los estudiantes.

Evaluación con comentarios informales, por ejemplo: revisión de pares sobre la redacción de una tarea o proyecto y trabajo colaborativo, que proporciona a los estudiantes un flujo continuo de comentarios sobre "cómo se están desempeñando".

Desarrollo de habilidades en estudiantes para dirigir su propio aprendizaje, evaluar su propio progreso y logros y apoyar el aprendizaje de los demás". (Brown 2015, p.107)

De acuerdo con Brown (2015) una tendencia en la actual evaluación es lograr equilibrar la cantidad de evaluación sumativa y formativa, a fin de garantizar que la retroalimentación llegue a los estudiantes con prontitud y en un momento en el que puedan aprender de la experiencia para el desarrollo de tareas futuras.

En la tabla 3 se puede observar un resumen de las principales características de la evaluación y las diferencias entre una evaluación formativa y sumativa. Esta es una diferenciación estructural porque el propósito de la evaluación puede ser sumativo y formativo a la vez. Existen algunas prácticas de evaluación sumativa que se pueden aplicar formativamente, según señalan algunos estudios (Broadbent, Panadero & Boud, 2018).

Tabla 2. Características de la evaluación

	Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Asociada a	Tradicional	Alternativa
Evaluación en relación con el aprendizaje	Evaluación del aprendizaje (assessment of learning)	Evaluación para el aprendizaje (assessment for learning)
Ejemplos de prácticas	Pruebas de selección múltiple, preguntas abiertas, pruebas de desarrollo escrito.	Proyectos, portafolios, borradores, trabajos grupales, coevaluaciones entre pares, actividades de aprendizaje y servicio.
Propósito	Certificación/ Logro del estudiante	Aprendizaje del estudiante
Preocupación central	Resultado final	Los procesos
Foco	Profesor/ Contenido	Estudiante/ Aprendizaje
Contenidos	Repetición y cobertura de contenidos segmentados	Flexibilidad al momento de incorporar o descartarlos.
Protagonista	Profesor	Estudiante
Retroalimentación	Cantidad	Sólo una vez al final
	Etapa	Varias veces en el proceso.
		Finalizando un objetivo o aprendizaje.
		En todo el proceso

Fuente: elaboración propia

### 2.8.3.2 *Evaluación orientada al Aprendizaje*

A partir de la AfL han ido apareciendo otras acepciones en la literatura que, si bien poseen algunas características propias, coinciden en poner el aprendizaje como centro de su quehacer. Este es el caso de la Evaluación orientada al Aprendizaje (AoL, por sus siglas en inglés), cuya principal característica es que promueve las capacidades de autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes durante su estadía en la universidad y a lo largo de la vida (López Pastor, 2012) La diferencia con el AfL radica en que este tipo de evaluación intenta abarcar también el desarrollo de procesos productivos de aprendizaje de los estudiantes (Carless, 2015a).

El AoL es definido como un método evaluativo promotor del aprendizaje de los estudiantes tanto para el presente como para el futuro, cuya idea principal es lograr que todas las evaluaciones apoyen este avance (Carless, 2015a). Se compone de tres criterios claves: las tareas como tareas de orientadas al aprendizaje (TOA), la autoevaluación y evaluación de pares y la retroalimentación (Carless, 2015a; Carless, Joughin, & Mok, 2006). Seguido, cada componente del AoL le propone al estudiante la incorporación de su propio proceso de aprendizaje, ya que en palabras de Demirci (2017) con esta participación se estimula la creación de un conocimiento nuevo que plantea, además el pensamiento analítico, la resolución de problemas y las actividades meta cognitivas.

Un marco lógico es el que representa la figura 3 donde se representa la integración de tres elementos que impulsan este tipo de evaluación (Carless, 2015b; Carless, Joughin, & Liu, 2006; Carless, Joughin, & Mok, 2006).

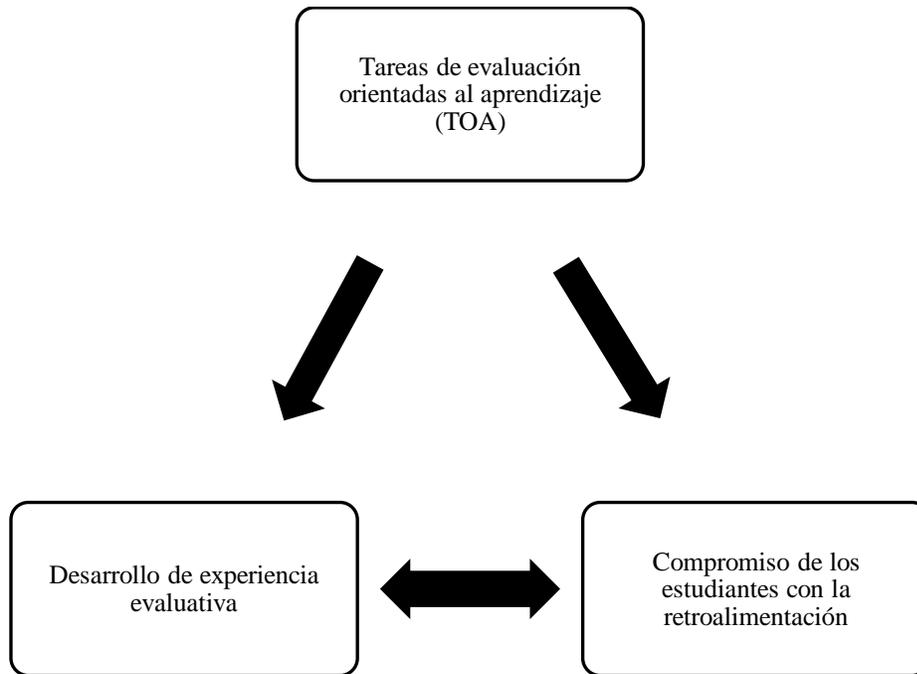


Figura 3. Marco lógico AoL. Tomado de Carless (2015a), p.15

En detalle, Carless (2015a) plantea que en el tope del esquema se encuentran las tareas de evaluación que son realizadas por los estudiantes en las distintas asignaturas. Dependiendo del tipo de tarea, los alumnos gestionan su esfuerzo y plantean el tipo de enfoque de aprendizaje. En el caso de las TOA, los estudiantes participan más y son más productivos. Como se observa en el esquema, de las TOA se desprenden dos flechas que apuntan a la parte inferior que indican que estas tareas inciden en el desarrollo de la experiencia evaluativa y el compromiso con la retroalimentación.

El autor explica que las TOA poseen elementos vinculados con calidad y el desarrollo de capacidades de autoevaluación. Esto último es clave, porque para que los estudiantes puedan avanzar y mejorar, necesitan saber cuál es su progreso y desempeño de calidad. Asimismo, si bien los procesos de retroalimentación son impulsores potentes en el aprendizaje, a menudo son difíciles de manejar de manera efectiva, asunto que se discute más adelante. Finalmente, el nexo entre la retroalimentación y la experiencia evaluativa se explica porque esta efectividad en el feedback depende de que los estudiantes logren construir un sentido de calidad que facilite el entendimiento de los mensajes que reciben.

No obstante, llevar esto a la práctica no resulta una tarea fácil. Rawlusk (2018) encuestó a profesores universitarios respecto a los criterios que hacen parte en la AoL. Los resultados mostraron que en más del 30% de los profesores, sólo se pudo implementar 3 de las 15 TOA comprometidas. Además, los profesores a menudo consideran compleja la aplicación de retroalimentación y el uso del diálogo con los estudiantes. En general, los estudiantes tuvieron una participación más limitada en las estrategias de evaluación, lo que podría afectar su aprendizaje.

### 2.8.3.3 *Retroalimentación*

Como se observó antes, la retroalimentación o feedback no es un asunto simple de manejar. Durante años los investigadores han intentado develar la manera cómo se puede generar esta acción de manera efectiva en lo que Carless (2015a) ha llamado el “enigma de la retroalimentación”. Este interés y a la vez dificultad se explica porque en general, los estudiantes pueden mejorar su desempeño con los comentarios de apoyo, pero no siempre los resultados son prometedores (Evans, 2013).

Tradicionalmente, la retroalimentación había sido entendida como mera devolución de información desde el profesor al estudiante y se partía de dos supuestos que no necesariamente se cumplen; que con sólo esta acción los alumnos sabían cómo mejorar y que entendían los comentarios para actuar en consecuencia (Boud & Molloy, 2013). En ninguno de estos casos existía una comprobación si el aprendizaje se había producido.

Sumado a lo anterior y de acuerdo con Gibbs (2006), algunos estudiantes pueden considerar que la retroalimentación es algo incomprensible, porque su atención está en las notas y muchas veces ni siquiera se molestan en recoger sus tareas y trabajos corregidos. No obstante, la retroalimentación es el mejor motor para producir el aprendizaje (Parkin, Hepplestone, Holden, Irwin, & Thorpe, 2012).

Desde esa primera visión vertical y unidireccional, a partir de la década de 2010 el concepto de retroalimentación evolucionó en la literatura (Dawson et al., 2019), entendiéndose ahora como un proceso en el que se utiliza el diálogo con el profesor, los compañeros y el estudiante por sí solo, que en su conjunto mejora el aprendizaje y que implica una activa participación (Carless, 2015a). Este proceso parte desde la devolución de información, y continúa con el diálogo entre los actores para generar una acción por parte del estudiante (Boud & Molloy, 2013; Carless, 2015a), completando así este ciclo.

Finalmente, para develar este enigma que significa generar buen feedback a pesar de las restricciones de tiempo y recursos como menciona el autor, son necesarias dos condiciones: primero que todos los involucrados en el proceso muestren un debido compromiso (Barker & Pinard, 2014), especialmente el estudiante; y segundo, que el alumno desarrolle a través de la retroalimentación la capacidad de autorregularse (Carless, 2015a; Chetwynd & Dobbyn, 2011). Esto último se entiende como el tránsito que el estudiante efectúa tanto para regular como gestionar sus conductas de aprendizaje, con el objeto de procesar los comentarios que le permitan actuar en consecuencia y así mejorar su aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). El proceso de la retroalimentación se observa gráficamente en la figura 4.

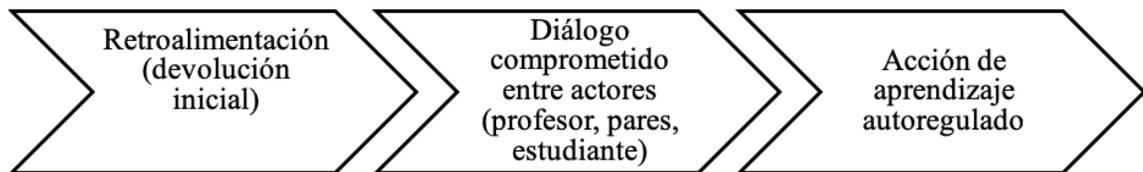


Figura 4. Proceso de retroalimentación. Fuente: Elaboración propia

Es ideal que en el proceso de retroalimentación se cuente con una adecuada autorregulación para que los estudiantes sean capaces de monitorear sus aprendizajes más allá del momento del aula, en lo que se ha denominado como “retroalimentación sostenible” (Boud & Molloy, 2013).

De acuerdo con Nicol y Macfarlane-Dick (2006), una retroalimentación que promueve un aprendizaje autorregulado posee algunas características diferenciadoras como por ejemplo el uso de buenas prácticas de feedback para que los estudiantes sean capaces de observar claramente las brechas entre su propio desempeño y lo que buscan los profesores. Para ello se debe procurar la máxima claridad en la presentación de objetivos y criterios. Además, es importante promover la autorreflexión para que los estudiantes comparen su trabajo con los criterios previamente explicados y así estén capacitados para hacer juicios sobre sus acciones.

Otra característica es que los comentarios deben estar dotados de información de calidad y relevancia, aquí es fundamental el diálogo entre el evaluador y el estudiante para asegurar la plena comprensión de lo que se está intentando plantear. Estos comentarios deberían apuntar a estimular el desarrollo de la autoestima y la motivación para hacer los cambios necesarios. Finalmente, estas observaciones han de apuntar a acortar la brecha que se presente entre lo presentado por el estudiante y lo que se espera que logre, junto con ayudar a informar si es necesario algún cambio en los métodos de enseñanza.

De acuerdo con Dawson et al. (2019), antes de la década del 2010 los estudios sobre retroalimentación estaban en su mayoría centrados en la percepción de los estudiantes. Por ejemplo, Poulos y Mahony (2008) encontraron que los alumnos de una carrera de la salud tenían como preocupación principal la credibilidad de la fuente, además del tipo de comentario y la puntualidad con la que se hacían. En los pocos estudios que se consideraron estudiantes y docentes, se aprecian discrepancias en las percepciones de ambos actores. Un caso es Carless (2006), quien identificó en una investigación realizada en Hong Kong, que los académicos tenían una imagen mucho más positiva cuando se les hicieron las mismas preguntas que los alumnos sobre las prácticas de retroalimentación. Hallazgos similares fueron reportados por otros estudios como Orrel (2006) y Li y De Luca (2014).

Tras el cambio en el concepto de feedback luego de 2010, existe escases de estudios que consideren tanto a profesores y estudiantes, y los que se han publicado son habitualmente sólo de estudiantes, casos específicos de una disciplina con muestras reducidas (por ejemplo, Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013; Robinson, Pope, & Holyoak, 2013). Una excepción es Dawson et al. (2019) quienes encontraron que docentes y alumnos coinciden en que el propósito de la retroalimentación es mejorar. Sin embargo, en cuanto a lo que influye que sea efectiva, los académicos creen que se puede deber a temas de diseño del feedback como las modalidades y el tiempo, junto con las tareas complementarias. En tanto los estudiantes piensan que a mayor calidad en los comentarios (útiles, detallados y personalizados) estos serán más efectivos.

#### **2.8.4 Resumen y relación con el presente estudio**

A lo largo de esta sección se han analizado los principales conceptos que se vinculan con la evaluación de los aprendizajes. Se revisa la tensión entre la evaluación sumativa y formativa y cómo estos conceptos evolucionaron a la evaluación del y para el aprendizaje, considerando básicamente la diferencia que existe en el propósito de estos tipos de evaluación; con la primera centrada en la certificación, y la segunda en el aprendizaje en sí. Además, se describen y analizan algunas tendencias más actuales de la evaluación en la educación superior que también tienen su preocupación en cómo lograr mejores aprendizajes a través de lo evaluado. Todo lo anterior permite comprender mejor de qué manera los profesores conciben la evaluación y cómo la llevan a cabo en lo que se ha estudiado como concepciones y prácticas de evaluación, y cómo finalmente la combinación de estos aspectos podría dar origen a los perfiles evaluativos de profesores universitarios, aspectos que se revisan en la siguiente sección.

## **2.9 Hacia la emergencia de un perfil de evaluación**

En esta sección se revisa los conceptos de concepciones de evaluación y sus prácticas. Lo anterior se complementa con algunos estudios empíricos de referencia y más actuales que han intentado generar una taxonomía del profesorado universitario en esta materia. En especial, se presenta más en detalle el estudio de Postareff et al. (2012), que en su conjunto sirve de base en esta investigación para levantar teóricamente la propuesta principal de esta tesis doctoral, cual es la emergencia de un perfil evaluativo resultante de la combinación concepciones y prácticas. Finalmente se describen algunas variables de contexto en la literatura que podrían incidir en la emergencia de este perfil, junto con los aspectos a considerar frente a un cambio evaluativo en una organización de educación superior.

### **2.9.1 Concepciones y prácticas de evaluación**

Las concepciones sobre evaluación se definen como las creencias, significados y entendimientos que los profesores tienen del proceso evaluativo (Fletcher et al., 2012). Son estos sistemas de creencias los que influirán directa o indirectamente en los aprendizajes de los estudiantes, toda vez que como se ha mencionado en las secciones anteriores, es la evaluación la que puede definir estos aprendizajes de manera más profunda.

Lo anterior significa también que este aprendizaje podría ser modelado a través de las prácticas evaluativas, que devienen de las concepciones de evaluación que los docentes poseen (Carless, 2015a; Gibbs & Simpson, 2005). Es decir, que lo que opinen los profesores respecto a qué es lo importante a ser aprendido por los estudiantes influye también en la creencia respecto a la evaluación, qué específicamente se evaluará y cómo lo harán (Watkins, Dahlin, & Ekholm, 2005).

La literatura ha tenido una preocupación por definir categorías del profesorado desde sus concepciones sobre evaluación y su relación con la práctica evaluativa, como en el influyente trabajo de Samuelowicz y Bain (2002), quienes describieron orientaciones hacia la práctica de la evaluación vinculadas con una serie de creencias, entre las que ponen el énfasis en la reproducción del conocimiento y las que lo hacen en su construcción o transformación.

Considerando lo anterior, y al igual como ocurre con las concepciones de enseñanza - aprendizaje, la evidencia muestra que las concepciones sobre evaluación de los profesores se relacionan directamente con aspectos como el enfoque de enseñanza que el profesor adopta y el propósito de evaluación (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Ramsden, 2003).

Por ejemplo, el propósito de la evaluación puede variar de acuerdo con las actitudes que asuman los profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje (Maclellan\*, 2004b). Se cumple entonces que cuando lo más valorado es la transmisión de conocimientos, el método de evaluación estará centrado en medir la capacidad que tengan los estudiantes para reproducir una información específica.

Por el contrario, cuando lo que se entiende como importante tiene que ver con el desarrollo de habilidades superiores como el pensamiento crítico, la evaluación pasa a ser parte integral de todo el proceso de aprendizaje para analizar problemas y aplicar posibles soluciones (Samuelowicz y Bain, 2002).

Además, la investigación en el sector ha demostrado que, a menudo, tanto las concepciones como las prácticas de evaluación utilizadas por los profesores no se vinculan necesariamente con lo que ha de aprenderse (Carless, 2015b; Fletcher et al., 2012; Webber, 2012). Es decir, no están en línea con los resultados de aprendizajes declarados.

Esta incongruencia se hace más patente cuando algunos profesores tienen concepciones y prácticas de evaluación más rígidas de acuerdo con la evaluación sumativa y por ello con métodos tradicionales (Carless, 2012; Postareff et al., 2012).

Pese a la importancia que representa esta temática en evaluación superior la mayoría de las investigaciones se han centrado en profesores en la etapa escolar (G. T. L. Brown & Hirschfeld, 2008). Por ello los hallazgos en educación primaria y secundaria han servido de punto de partida para muchos estudios contextualizados en la universidad, ya que se ha encontrado una evidente relación entre las concepciones de los maestros de escuela y sus prácticas de evaluación (G. T. L. Brown, Lake, & Matters, 2009; Fletcher et al., 2012).

### **2.9.2 Estudios empíricos sobre concepciones y prácticas de evaluación**

Los estudios de corte empírico que han intentado establecer una taxonomía del profesorado universitario respecto a sus concepciones de evaluación y respectivas prácticas no son numerosos, y han tenido como elemento coincidente; el establecimiento de un continuo desde un nivel simplificado como la reproducción del contenido a otro nivel más complejo en donde se evalúan los procesos de aprendizaje. En tanto en sus prácticas varían también desde acciones vinculadas con formas más rígidas de evaluar frente a la innovación (Halinen et al., 2014; Postareff et al., 2012; Samuelowicz & Bain, 2002; Watkins et al., 2005).

A continuación, se describen tres investigaciones que pueden ser consideradas de referencia en la clasificación de las concepciones y prácticas de evaluación.

Primero en el caso de Samuelowicz y Bain (2002), se estudió a veinte profesores australianos de disciplinas disímiles como Arquitectura, Química, Enfermería, Fisiología y Fisioterapia. Los resultados dieron cuenta de seis tipos de orientaciones sobre creencias o concepciones, desde lo que podría considerarse como la reproducción de fragmentos de conocimiento hasta una construcción y transformación del conocimiento adquirido por parte de los estudiantes. Además, estos autores encontraron que las orientaciones en evaluación estaban fuertemente relacionadas con las creencias en enseñanza aprendizaje, a partir de un estudio anterior (Samuelowicz & Bain, 2001)

Segundo, Watkins et al. (2005) desarrollaron un estudio fenomenológico acerca de cómo se veía el rol de la evaluación entre profesores de educación superior suecos y de Hong Kong (n=46). Se revelaron tres concepciones principales de la evaluación. La primera evaluación detectada estaba separada en gran medida de la enseñanza y funcionaba como un dispositivo de medición para medir el aprendizaje final de un curso; el segundo se centró en la evaluación de conocimientos básicos antes de que pudiera evolucionar un aprendizaje más sofisticado; y la tercera vio la evaluación como una parte integral del proceso de aprendizaje con los estudiantes enfocados en comprender, reflexionar, interpretar, analizar y relacionar.

Además, dos características de las concepciones descritas por los profesores fueron clave para lograr un cambio de opinión frente a la evaluación: la importancia otorgada al “conocimiento básico” de una disciplina y si la relación entre enseñanza y evaluación era de naturaleza interna o externa. Para Watkins et al. (2005) los posibles cambios en enseñanza aprendizaje pasan primero por una transformación de sus concepciones, asunto que se aplica también en materia de evaluación.

En tercer lugar, Halinen et al. (2104) se centraron en la enseñanza de las ciencias, en específico la microbiología y cómo estos académicos (n=15) entienden la evaluación y justifican sus prácticas. Estos investigadores lograron definir tres categorías de profesores, desde el que se mantiene en sin cambios en un “status quo”, uno intermedio consciente de esta necesidad de modificar, pero que aún no lo ha hecho y finalmente el que tiene claridad del desarrollo de la evaluación.

Los resultados mostraron la preponderancia del primero más centrado en el contenido. Así, los docentes que piensan que la autonomía del proceso recae en ellos, tienden a tener prácticas evaluativas focalizadas en la memorización y reproducción del contenido. Dentro de cada categoría se presentan algunas características que tienen que ver con las prácticas en evaluación, aprendizaje de los estudiantes y propósito de la evaluación.

Halinen et al. (2014) tienen como punto diferenciador en su estudio que clasifican a los profesores de acuerdo con su nivel de reflexividad de sus concepciones y prácticas de evaluación relacionadas con los estudiantes, y quienes consideran un contexto más centrado en el estudiante ven a los alumnos como socios en el proceso de aprendizaje.

### **2.9.2.1      *Estudios empíricos más actuales***

Recientemente en esta materia se han publicado algunos estudios que buscan determinar cuáles son las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores universitarios. En algunos de ellos se mantiene la idea de perfiles marcados de profesores que conciben la evaluación por ejemplo centrada en la reproducción y sus prácticas también son convencionales.

Tinell, Asikainen y Hirvonen (2017) entrevistaron a profesores de física y estudiantes internacionales de posgrado en una universidad finlandesa para conocer sus opiniones sobre la evaluación. Entre los hallazgos se cuenta que los docentes tienen formas tradicionales de usar la evaluación en términos de modos, tiempo y contenidos, lo que implicaría que sus concepciones sobre evaluación tienen un alcance limitado. En particular, estos docentes relacionan la evaluación con el acto de calificar exámenes y clasificar el desempeño de los estudiantes y no se perciben así mismos como un facilitador en el proceso.

Panadero, Fraile, Fernández Ruiz, Castilla-Estévez, Ruiz (2019) revisaron aleatoriamente 1.693 programas de estudio de universidades públicas en España para un análisis de contenido con el objetivo de evaluar la situación de la evaluación en educación superior. Si bien los profesores han variado en los métodos e instrumentos en comparación con lo que se hacía antes, la evaluación sigue dándole importancia a la calificación final. Además, los enfoques convencionales prevalecen por sobre los más innovadores. El uso de autoevaluación y de pares es aún muy escasa, entre otros hallazgos.

Un enfoque diferente lo constituyen dos estudios consecutivos de corte cualitativo (Reimann & Sadler, 2017; Sadler & Reimann, 2018) quienes encontraron también importantes variaciones en el entendimiento de la evaluación, a partir de las opiniones de nueve profesores, debido al contexto variado en el que la evaluación es aplicada. Por ejemplo, algunas prácticas eran particularmente complejas, sobre todo cuando estaban muy relacionadas con la enseñanza.

No obstante, la diferencia con todos los estudios antes descritos radica en que estos autores consideran que, debido a la complejidad del pensamiento y la práctica, la evaluación se ajustaría más a las experiencias de los profesores. Por lo tanto, no creen que sea justo que un sujeto tenga una sola concepción. Lo anterior porque al parecer esta presencia de múltiples entendimientos es específica en la evaluación, lo que no ocurre con las concepciones de enseñanza. Reimann y Sadler (Reimann & Sadler, 2017) plantean que esta congruencia entre concepciones de enseñanza y evaluación que han planteado otros autores en esta literatura (Samuelowicz y Bain, 2002; Postareff et al. 2012) no sería entonces lo más adecuado.

A juicio de estos autores esto podría explicarse porque la evaluación tiene un fuerte marco regulatorio en educación superior que se traduce en diferentes demandas y requerimientos a los que deben responder los profesores, y debido a ello se pueden dar múltiples entendimientos sobre la evaluación y hasta parecer en ocasiones contradictorios.

Finalmente, estas dos investigaciones argumentan que las prácticas evaluativas también resultan de una alta complejidad a la hora de extraer conclusiones y son necesarias para entender de manera completa cuando se habla de una concepción de evaluación, porque no se trata solamente de la comprensión del concepto por parte de un individuo, sin además cómo se lleva a la práctica.

Respecto a las discrepancias de estos dos últimos trabajos, es importante mencionar algunos contra argumentos. Primero, las importantes variaciones en las concepciones de estos estudios deben tomarse con cautela al tratarse de una muestra pequeña y altamente especializada. En estudios de encuestas a gran escala se observan fuerte patrones según la jurisdicción o marco regulatorio de los países, y diferencias entre las sociedades (ver por ejemplo Barnes, Fives, & Dacey, 2015).

Segundo, otros trabajos han mostrado que los profesores pueden tener múltiples concepciones frente a cualquier fenómeno educativo, debido a que la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la evaluación tienen múltiples funciones y aplicaciones (G. T. L. Brown, Lake, & Matters, 2011), por lo que plantean Samuelowicz y Bain (2002) son más bien orientaciones sobre un fenómeno y no la clasificación exclusiva a una concepción determinada.

Tercero, frente a los diferentes entendimientos e incluso contradicciones frente a un mismo concepto, se podría explicar porque en general los individuos pueden tener múltiples creencias y trabajan en contextos donde se espera de ellos variadas funciones, con las cuales podría no estar de acuerdo. En ese sentido los profesores podrían desestimar alguna creencia que no consideren relevante (G. T. L. Brown et al., 2011)

Por lo tanto, para efectos de esta investigación se releva la idea que los profesores pueden albergar la coexistencia entre concepciones sobre evaluación, debido principalmente a que es el contexto relacional el que define estas orientaciones.

### **2.9.3 Referencia teórica de perfil evaluativo**

En esta subsección se describe con más detalle una investigación que sirve de base teórica para la construcción del instrumento cuantitativo que intenta medir concepciones y prácticas de evaluación en profesores universitarios.

Este estudio de referencia pertenece a Postareff et al (2012) quien realizó una investigación cualitativa que contó con una muestra de 28 profesores de la facultad de Farmacia en la Universidad de Helsinki, con una entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de datos y análisis de contenido. Es muy importante notar que, a pesar de que esta investigación tuvo su centro principalmente en una disciplina y un contexto específico, su clasificación parece ser un modelo adecuado y altamente replicable, que sigue la literatura temprana de acuerdo con la orientación académica para evaluar en la educación superior, como se vio en Samuelowicz y Bain (2002). Al momento de realizar el proceso de revisión de literatura el estudio de Postareff et al (2012) lograba conceptualizar de manera más acabada las diferentes concepciones y prácticas de evaluación posibles en un profesor universitario tanto en el contexto finés como el chileno.

Se encontraron algunas variaciones en lo que se entiende por propósito de la evaluación y prácticas. Porque por si bien hubo acuerdo en señalar que la evaluación afecta de manera significativa el aprendizaje de los estudiantes y su foco debería estar en la comprensión de un módulo de contenido por los estudiantes; no obstante, el término “comprensión” tuvo dos acepciones de parte de los académicos. Primero entendido como la repetición del contenido y segundo, como la construcción del conocimiento. La mayoría de ellos se identificó más con la primera definición.

Además, al momento de intentar describir cuál era el propósito de la evaluación, muchos profesores no lograron ser claros con explicaciones más bien débiles y sin vincular con lo que hacían en sus clases. Sólo un grupo no mayoritario pudo explicar el impacto en los aprendizajes de los estudiantes de manera profunda. En el caso de las prácticas de evaluación, éstas eran principalmente tradicionales

A partir de estos resultados, Postareff et al. (2012) crearon una categorización según tipos de concepciones de profesores universitarios con sus respectivas prácticas de evaluación.

Tradicional-reproductivo: cuyo objetivo de la evaluación es probar la repetición o aplicación del conocimiento, con preguntas de examen al final del módulo de estudio.

Alternativa-reproductiva: Tiene varios tipos de prácticas de evaluación y solo concepciones de evaluación reproductiva. Podemos ver una inconsistencia entre las prácticas y las concepciones, y los profesores no están acostumbrados a justificar claramente el uso de un determinado método de evaluación, sino que, en su mayoría, aplican el método enunciado.

Tradicional-transformativo: Principalmente se aplican exámenes tradicionales al final del curso. El propósito de la evaluación es guiar el aprendizaje de los estudiantes con un enfoque más en el proceso de pensamiento que en conocer los hechos correctos. Sin embargo, estos académicos no pueden describir este proceso guía en su propia enseñanza.

Alternativa-transformativa: método de evaluaciones de alta variedad, los profesores están conscientes del propósito de la evaluación; Pueden alinear el método de evaluación con los resultados de aprendizaje esperados. Este último grupo propone una evaluación centrada en todo el proceso de aprendizaje y no solo en los resultados finales.

La tabla 4 ejemplifica los propósitos y tipos de prácticas que se pueden utilizar de acuerdo con este continuo planteado por Postareff et al., (2012).

Tabla 3. Propósitos y técnicas en las prácticas de evaluación tradicional y alternativo

Prácticas Tradicionales	Prácticas Alternativas
Propósito: Sumativo	Propósito: Formativo
Técnicas:	Técnicas:
Pruebas escritas	Portafolios
Ensayos de respuesta corta	Mapas conceptuales
Pruebas de alternativa	Estudio de caso
Exposiciones orales	Proyecto

Fuente: elaboración propia (basado en Gronlund, 2005; Hamodi, López Pastor, & López Pastor, 2015; López Pastor, 2012; Postareff et al., 2012).

### 2.9.3.1 Perfil de evaluación de profesores universitarios

A partir de desarrollado en la sección anterior, se presenta en la figura 5 el resumen de las principales combinaciones entre concepciones y prácticas que dan lugar a los perfiles que se analizarán en los artículos que forman parte de esta tesis.

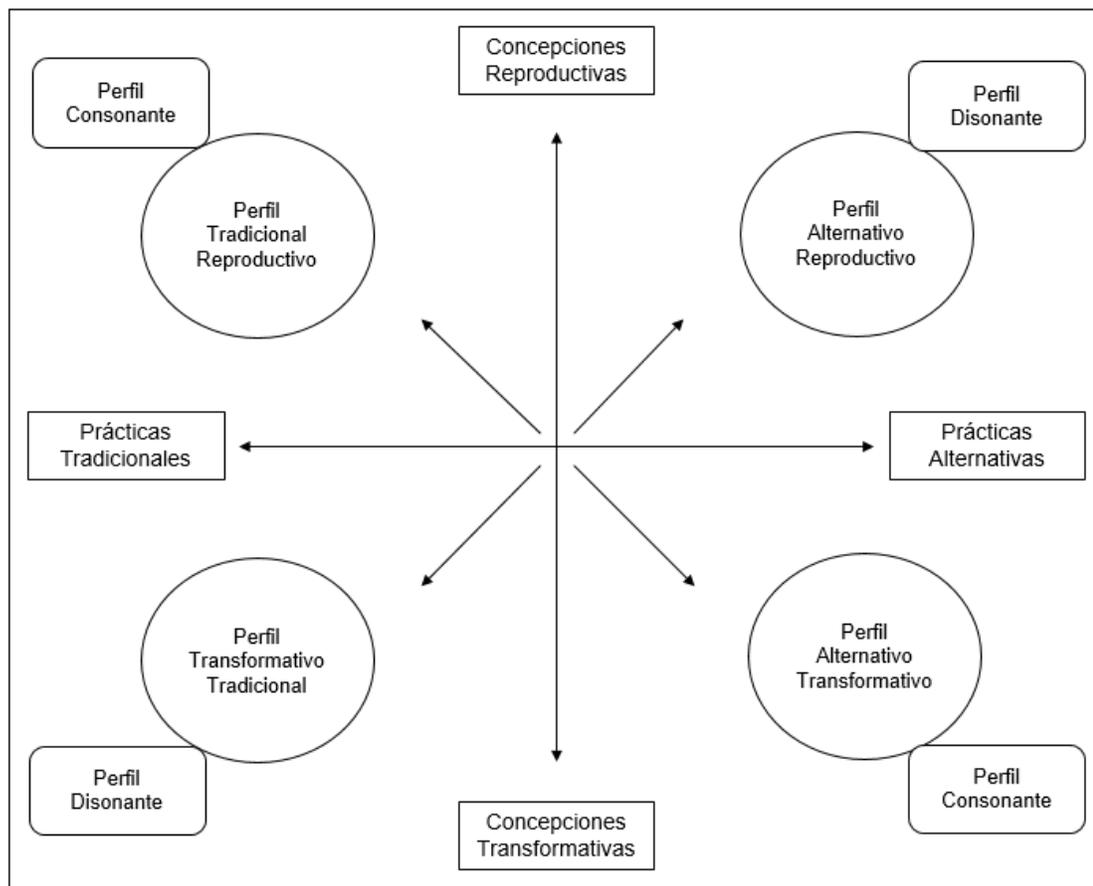
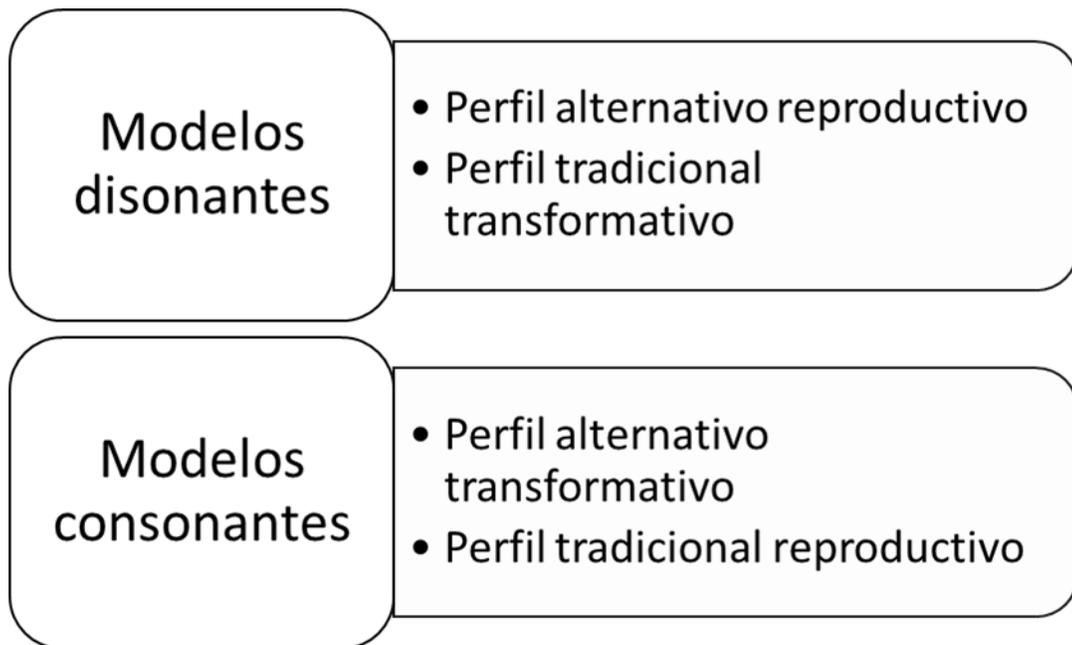


Figura 5. Tipos de perfiles en base a las concepciones y prácticas de enseñanza. Fuente creación propia en base a (Postareff et al., 2012).

Ello da lugar a modelos que se definen como consonantes (alineadas las concepciones y las prácticas) o disonantes (cuando la alineación no se produce). En esta tesis se plantea la relación entre prácticas y concepciones de evaluación en base a modelos que se grafican en la figura 6.



*Figura 6.* Tipos de perfiles disonantes o consonantes. Fuente creación propia en base a (Postareff, Katajavuori, et al., 2008; Postareff et al., 2012).

#### **2.9.4 Variables de contexto que pueden influir en la emergencia de un perfil de evaluación**

Estudios recientes han descrito la naturaleza de la evaluación, según diversos factores que podrían influir en las concepciones y prácticas tanto de evaluación como de la enseñanza. Esta propuesta considera algunas de estas variables del contexto evaluativo que podrían estar asociadas con la manera en cómo se concibe y practica la evaluación.

##### **2.9.4.1 Aspectos sociodemográficos**

Una vez definido el perfil de evaluación, y asumiendo que es el contexto el que define el mayor o menor desarrollo de éste, la literatura ha considerado algunos aspectos sociodemográficos para las investigaciones, y en general no se han mostrado diferencias significativas en términos de sexo y edad (como variable única) cuando se analizaron sus prácticas de evaluación (Webber, 2012)

Lo que sí ha resultado significativo, es la cantidad de años de ejercicio en la docencia, ya se observa que los profesores más jóvenes que ven la educación como una transmisión de contenido pueden encontrarse con dificultades en la enseñanza y la evaluación (Biggs & Tang, 2011). Si bien la cantidad de tiempo ejerciendo la docencia puede ser decisiva en las mejores prácticas y, por lo tanto, en una concepción de evaluación más cercana a un propósito formativo, esto dependerá de si el resto de los profesores tiene la experiencia para proporcionar retroalimentación precisa (Swann & Ecclestone, 1999; Tang & Chow, 2007).

Por ejemplo, se ha observado que cuando los profesores comienzan su trayectoria pueden exhibir un enfoque más centrado en el contenido y con los años cambian a uno más centrado en el aprendizaje, en un contexto de implementación exitosa de tecnologías educativas (Englund et al., 2017). En tanto Donche y Van Petegem (2011) encontraron una correlación positiva entre más años de experiencia docente y un enfoque centrado en el estudiante.

#### **2.9.4.2**     *Área disciplinaria*

Por el contrario, una de las variables que tiene el mayor impacto en las prácticas de evaluación y en predecir si los estudiantes tendrán oportunidades con las prácticas formativas es el área temática (Meyer et al., 2010). De hecho, las diferencias se aprecian de acuerdo con su naturaleza, por lo que las llamadas ciencias duras tendrían un enfoque menos centrado en el aprendizaje en comparación con los instructores de las ciencias más blandas que sí lo harían (Kreber & Castleden, 2009; Lueddeke, 2003; Webber, 2012). También queda claro que debido a que las disciplinas más difíciles contienen mucho contenido objetivo y preciso, es más fácil de enseñar desde una perspectiva centrada en los exámenes (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Postareff et al., 2012).

### **2.9.4.3 Mejora pedagógica**

Existe un debate sobre si el desarrollo educativo formal que reciben los profesores universitarios está ayudando a cambiar sus concepciones y prácticas de evaluación. En este sentido, existe evidencia mixta, ya que algunos estudios afirman que estos casos contribuyen a la mejora de la enseñanza (Coffey & Gibbs, 2000; Norton, Aiyegbayo, Harrington, Elander, & Reddy, 2010; Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007, 2008), mientras que otros estudios sugieren la importancia de la interacción y el intercambio entre pares como comunidades de aprendizaje para fomentar el cambio conceptual y reforzar la enseñanza centrada en el alumno (Reimann & Wilson, 2012); que el aprendizaje no formal en el lugar de trabajo diario tiene más influencia que las instancias de desarrollo académico formal (Knight, Tait, & Yorke, 2006); o que los estudios longitudinales en profesores novatos transmitirían el "qué y cómo" del aprendizaje en el lugar de trabajo (Pickering, 2006).

Sin embargo, se ha sugerido que las instancias formales de mejora pedagógica deben durar más de seis meses, ya que un período de tiempo más corto sería insuficiente para cambiar las prácticas de evaluación de manera profunda (Postareff et al., 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne, et al., 2008); y que para cambiar el discurso de la evaluación en función de los niveles de reflexión docente, la formación docente debe centrarse también en hacer variadas las concepciones de la enseñanza (Halinen et al., 2014; Kreber, 2005; Samuelowicz & Bain, 2002).

#### **2.9.4.4      *Posicionamiento laboral***

En cuanto a las características de jerarquía dentro de la institución como el tipo de relación contractual del profesor o el grado académico, también tendrían una cierta influencia en cómo el profesor se relaciona con sus distintas tareas y obligaciones. Por ejemplo, se ha observado que el profesor con grado académico más alto estaría más interesado en sus labores de investigación y no en la docencia (Berríos, 2015). Además, ocurre que las denominadas “competing demands” o demandas concurrentes entre investigación y docencia a menudo obstaculizan un desarrollo armonioso de estas tareas (Brew, 2003; Mathieson, 2019).

Finalmente, (Caballero Rodríguez, 2009) en una investigación que incluyó a 2.998 profesores de ramas científicas, concluyó que los profesores jóvenes tienden a verse a sí mismos como más como investigadores que como docentes, mientras que los que tienen más edad se ven como docentes. Lo anterior, muestra que la identidad de los profesores es un concepto muchas veces complejo al que pueden asistir más de una variable, en este caso la edad y el grado de especialización.

En esta subsección se ha analizado cómo, de acuerdo con la literatura, algunas variables del contexto evaluativo pueden estar relacionadas con las concepciones y prácticas tanto de evaluación como de docencia. Asumiendo la importancia de adherir a creencias más transformativas sobre la evaluación y prácticas alternativas, a continuación, se revisan algunas condiciones que serían necesarias para el cambio evaluativo por parte de los profesores.

## **2.9.5 Condiciones de cambio evaluativo**

Para establecer un cambio conceptual, es necesario contar con una estructura que apoye las decisiones de transformación, y en este sentido, (Hughes, 2009) sugiere que cualquier iniciativa para el cambio en la evaluación debe estar respaldada por una gestión eficiente de las unidades que promueven los programas de capacitación docente; de lo contrario, el riesgo es mayor. Como que estas actividades permanecen aisladas y con escasa continuidad.

Las condiciones de cambio en las prácticas de evaluación, entendidas como centradas en el profesor o centradas en el estudiante, no siempre son asimiladas fácilmente por los instructores universitarios, ya que surgen varias dificultades, entre las que destacan algunas que se revisan a continuación.

### **2.9.5.1 Restricciones**

Se definen como elementos que pueden perturbar las condiciones del cambio de evaluación y que pueden manifestarse de diferentes maneras. Para Asghar (2012) significa falta de tiempo para los docentes en general (lo que podría deberse a las demandas de tiempo que produce la enseñanza con la investigación) y las diferencias de opinión que pueden surgir con respecto a la implementación de prácticas de evaluación formativa. Como lo destaca Meyer (2010), ciertas situaciones externas e internas para los docentes tienen un efecto, como los tipos limitados de evaluación que pueden emplearse, los problemas de espacio debidos al calendario académico, la falta de tiempo para proporcionar una retroalimentación adecuada y la percepción de que Las formas tradicionales de evaluación son preferidas por la institución en la que trabajan.

Estas restricciones pueden verse aumentadas cuando el profesor no tiene claridad sobre su desempeño, ya que se ha observado que mientras más retroalimentación reciba un docente respecto a la manera en que ejerce su enseñanza, puede verse beneficiado adoptando un cambio hacia métodos más centrado en el aprendizaje Lizasoain, Tourón y Sobrino (2015).

#### **2.9.5.2 Resistencia**

Una visión similar lo constituye la resistencia al cambio (Deneen & Boud, 2014), definida como un concepto no unitario y expresado de diferentes maneras, según la posición subordinada ocupada. Por ejemplo, la resistencia epistémica por parte de académicos en posiciones jerárquicas de poder que se oponen a las estructuras de conocimiento implícitas y explícitas en las que se basa el cambio en la evaluación; la de tipo procedimental, que está vinculada a cuestiones burocráticas y administrativas impuestas por los departamentos que causan retrasos en el proceso de cambio; y la pragmática, entendida como las dificultades logísticas, como la falta de tiempo y la carga de trabajo excesiva. Estos autores sugieren que, para superar esta última dificultad, es esencial examinar las complejidades que conforman la institución y que la resistencia en sus diversas formas debe entenderse como una negociación con la estructura de poder de la universidad y el entorno.

En particular, la resistencia para implementar una cultura de evaluación formativa y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, se genera no solo por ser un proceso nuevo, sino también porque no existen suficientes referencias. Según Margalef García (2014), la ausencia de una formación previa en métodos y procedimientos más innovadores produce incertidumbre entre los profesores. Estas dudas surgen con fuerza de la idea de dejar la supuesta imparcialidad de las prácticas sumativas. También los condicionamientos institucionales en el nivel macro, a través de regulaciones internas y externas (por ejemplo, políticas de evaluación), pueden provocar resistencias cuando no hay congruencia entre lo que hacen los docentes y lo que la institución ha establecido.

### **2.9.5.3 *Soporte institucional***

La institución puede apoyar el desarrollo de la cultura de la evaluación de los profesores. Lo anterior se traduce en un adecuado acompañamiento a los docentes cuando llevan a cabo sus evaluaciones, así como el asesoramiento sobre temas de evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje a lo largo de sus carreras docentes. Así, la institución puede considerar este aspecto como clave para evitar que los profesores fracasen al momento de poner en práctica su docencia (Scott & Fortune, 2013).

Por lo tanto, se necesita un marco que ayude a los profesores a mejorar las prácticas de evaluación con sus estudiantes en un entorno que con frecuencia es complejo (Scott & Fortune, 2013). A su vez, es necesario el establecimiento de una cultura de evaluación formativa a nivel institucional, pero esto no puede suceder sin una revisión de las políticas existentes, junto con el compromiso del desarrollo a largo plazo (Halinen et al., 2014).

#### **2.9.5.4      *Cultura de la Evaluación***

Lograr un cambio en la evaluación es un tema clave para desarrollar una cultura de evaluación dentro de las instituciones (Banta & Palomba, 2014). Por lo tanto, las prácticas efectivas se pueden asegurar solo si los académicos realmente creen en un proceso de participación, lo que significa diseño, implementación y análisis de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Desafortunadamente, a menudo se produce una falta de apoyo que surge como la mayor barrera para cultivar esta cultura (Wang & Hurley, 2012). En particular, estos autores encontraron algunos factores que tendrían una relación significativa con el crecimiento de la cultura de la evaluación entre los que destacan el considerar a la evaluación como una actividad académica, la motivación, la percepción de los beneficios de la enseñanza-aprendizaje. En tanto aspectos como la cultura institucional y el tiempo invertido no estarían relacionados.

Este incentivo de una cultura de participación en los procesos de evaluación por parte de los profesores puede estar relacionada, además, con otros factores que la debilitan o la promueven como la creciente carga de trabajo, los planes de evaluación que cambian continuamente y la falta de datos comparativos en toda la institución. Mientras que los factores que promueven esta cultura son metodologías de evaluación, recursos como apoyo, participación y liderazgo efectivo (McCullough & Jones, 2014)

Finalmente, es necesario considerar el tipo de cultura de enseñanza y evaluación tanto en la institución como en el entorno externo, porque como señalan Segers y Tillema (2011), la diversidad también está relacionada con diferentes concepciones y prácticas de evaluación. Algunos estudios mencionan que las diferencias en las prácticas evaluativas están relacionadas con la cultura dominante (Postareff et al., 2012; Segers & Tillema, 2011) por lo que cualquier decisión debe ser esgrimida teniendo en cuenta qué se entiende como evaluación, qué aspectos son declarados -por ejemplo- en un proyecto educativo o modelo pedagógico, para así conocer cuáles son los objetivos a los que un posible cambio evaluativo puede aspirar.

#### **2.9.6 Resumen y relación con el presente estudio**

En esta sección se han descrito las concepciones y prácticas de evaluación desde su dimensión epistémica con el objetivo de clarificar la emergencia de un perfil de evaluación que surge de la combinación de estas.

Como se puede observar, si bien la literatura sobre estudios empíricos en educación superior no es especialmente numerosa, sí ha mostrado una cierta coherencia en situar las concepciones y prácticas en un continuo desde lo más convencional (vinculado con reproducción de contenido y métodos más tradicionales) a lo transformativo (construcción del conocimiento y evaluación para el aprendizaje).

Es importante destacar, que los estudios citados mencionan orientaciones hacia la comprensión de la evaluación y no estiman categorías rígidas. De hecho, por la complejidad del concepto de concepción y el carácter relacional de la investigación en la enseñanza, es posible que un sujeto mantenga elementos coexistentes de dos tipos de concepciones y aún más con respecto a las prácticas, donde podría combinar ciertas técnicas más innovadoras con otras más clásicas.

En particular el estudio de Postareff et al. 2012 presenta estas posibles combinaciones haciendo énfasis en el propósito de la evaluación y cómo son las prácticas de evaluación. En la tabla 4 se presenta un resumen de las investigaciones revisadas en esta sección.

Tabla 4. Principales hallazgos de estudios sobre concepciones y prácticas de evaluación

Autor (es)	Muestra	Resultados	Foco
(Samuelowicz & Bain, 2002)	20 académicos de cinco disciplinas diferentes (Arquitectura, Química, Enfermería, Fisiología y Fisioterapia).	Seis orientaciones sobre creencias de evaluación desde la reproducción de conocimiento a transformación del conocimiento.	Naturaleza y función de la evaluación.
(Watkins et al., 2005)	46 académicos (26 de Hong Kong y 20 de Suecia) de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.	Tres concepciones desde medición de aprendizaje final, evaluación de conocimientos básicos y evaluación de proceso con habilidades de orden superior.	Rol de la evaluación.
(Postareff et al., 2012)	28 profesores de la Facultad de Farmacia	Cuatro tipos de concepciones y prácticas de evaluación desde lo reproductivo a lo transformativo y desde lo tradicional a lo alternativo	Centrado en el propósito de la evaluación

Continúa página siguiente

(Halinen et al., 2014)	15 profesores de biología en distintas facultades como Agricultura, Ciencias Forestales, Biológicas y Ambientales, Farmacia y Medicina Veterinaria)	Tres tipos de discurso frente a la evaluación. Desde lo convencional, la conciencia sin cambios hasta la conciencia con cambios.	Centrado en la reflexión docente
(Reimann & Sadler, 2017; Sadler & Reimann, 2018)	9 profesores de diferentes disciplinas como salud, negociaciones, psicología y educación del Reino Unido.	Variadas concepciones y prácticas de alta complejidad.	Entendimiento personal sobre evaluación
(Tinell et al., 2017)	Profesores de física y estudiantes internacionales de postgrado.	Profesores usan métodos anticuados con un alcance limitado.	Impacto de la evaluación en enseñanza y aprendizaje.
		Estudiantes tienen una visión más amplia de la evaluación	
(Panadero et al., 2019)	1.693 programas de estudios aleatorios de universidades públicas españolas, a través de un análisis de contenido.	Prevalencia de formas tradicionales de evaluación y ausencia de coevaluación, de pares y retroalimentación.	Prácticas de evaluación declarada en programas de estudio.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las variables de contexto y las condiciones de cambio, estas son relevantes de tener en consideración para saber cómo podrían afectar esta relación del perfil de evaluación en el contexto enseñanza aprendizaje.

Esta sección se relaciona con esta tesis doctoral porque presenta las bases teóricas para el levantamiento del perfil de evaluación surgido desde la combinación de concepciones y prácticas de evaluación. La literatura analizada permite sostener que este perfil es susceptible de ser medido a partir de las categorías que los distintos estudios han aportado en esta materia.

## **2.10 Resumen y conclusión de capítulo**

A lo largo de este capítulo se han desarrollado las bases de contexto y epistemológicas que sostienen esta tesis doctoral. Se analizó primero los distintos modelos de acceso a la educación superior desde uno de elite hasta la masificación y universalización, tanto en el ámbito global como en Chile. Las transformaciones en la cuota de ingreso en la educación superior han provocado una genuina preocupación acerca de cómo asegurar los aprendizajes.

Una consecuencia lógica, ante la diversidad de estudiantes es la búsqueda por asegurar la calidad de la enseñanza terciaria. En este sentido cobran relevancia los esfuerzos de las instituciones de educación superior y los gobiernos por lograr licenciamientos y acreditaciones de programas y universidades, respondiendo además a los diagnósticos de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial que sugieren cambios en cómo se está llevando a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje.

Además, y desde un punto de vista investigativo, la línea teórica denominada “*Student Learning Research*” se ha preocupado durante más de 40 años de ofrecer una respuesta a cómo asegurar mejores aprendizajes al estudiar la interacción que se genera entre profesores, estudiantes y el contexto de enseñanza. En particular, aspectos como los enfoques de aprendizaje y de enseñanza resultan clave para entender cómo se perfecciona este proceso. Además, algunos instrumentos desarrollados bajo el alero de esta línea de investigación han cobrado importancia en la comprensión de estos fenómenos y han podido recabar datos que permiten hoy tener evidencia en distintos contextos.

Ligado a la enseñanza y el aprendizaje, el proceso de evaluación emerge como el objeto de estudio de esta tesis doctoral. Se parte de la base que la evaluación es uno de los elementos irrenunciables para lograr mejores aprendizajes y que por tanto su comprensión en sus diferentes facetas facilita el acercamiento a cómo los profesores la conciben y ponen en práctica. Seguido se releva la tensión existente entre la evaluación sumativa y formativa, siendo esta última la que se vincula mejor con el aseguramiento de los aprendizajes. En este estadio precisamente se discute las implicancias de una evaluación para el aprendizaje y algunas de las tendencias actuales de este concepto.

Ya en la parte final de esta revisión de literatura, se describen los esfuerzos tanto seminales como más recientes por generar una taxonomía del profesorado universitario en cuanto a sus concepciones y prácticas de evaluación. Es especialmente importante entender la tradición de un continuo opuesto en las formas cómo se entiende el propósito de la evaluación: desde un sentido sumativo ligado más a la reproducción y cobertura de contenidos hasta la construcción de conocimiento desde una esfera más transformativa.

Igualmente, se reconoce que las prácticas de evaluación pueden ser más tradicionales ligadas con exámenes escritos u orales hasta las de carácter más alternativas donde se utilizan métodos más propios de la evaluación para el aprendizaje con una mayor implicación de los estudiantes. Además, se observan cómo algunas variables del contexto pueden influir en este posible perfil, teniendo en cuenta también algunas condiciones de cambio ante la evaluación que conciben y practican los profesores universitarios. En la figura 7 se aprecia la secuencia lógica de esta revisión de literatura

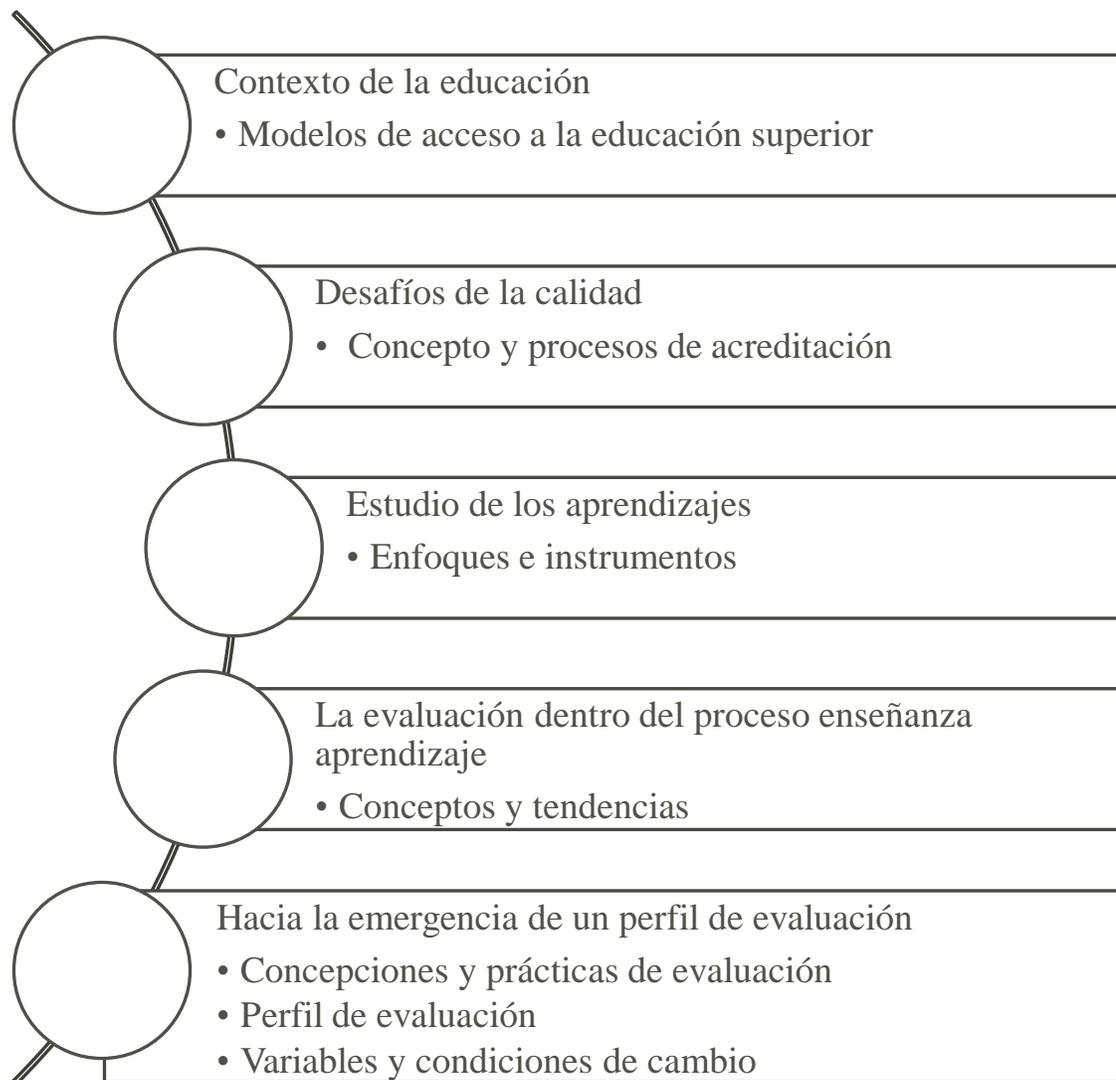


Figura 7. Secuencia lógica Capítulo 2

Todo lo anterior respalda la posibilidad de establecer un diseño de investigación que se revisa en el siguiente capítulo, donde los énfasis están desplegados en proponer la descripción de las concepciones y prácticas de evaluación (a modo de perfil evaluativo) de un grupo de profesores universitarios. Las posibles diferencias que pueden existir entre académicos de distintas disciplinas, su relación con variables del contexto evaluativo y enfoques de enseñanza.

### **2.10.1 Antecedentes del problema de investigación**

En resumen y como se pudo observar a lo largo de esta revisión de literatura, ha existido una preocupación por definir categorías de profesores desde sus concepciones de evaluación y su relación con las prácticas (Samuelowicz & Bain, 2002).

Las concepciones de evaluación de los profesores están directamente relacionadas a aspectos como los enfoques de enseñanza que adopta el profesor y el propósito de la evaluación (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Ramsden, 2003).

La investigación en esta área ha mostrado que a menudo las concepciones y prácticas de evaluación que presentan los profesores no están necesariamente relacionadas con lo que se necesita para ser aprendido (Carless, 2015b; Fletcher et al., 2012; Webber, 2012).

Algunos profesores pueden presentar concepciones y prácticas de evaluación que son más rígidas, vinculadas con la evaluación sumativa y métodos más tradicionales (Carless, 2012; Postareff et al., 2012).

Por lo anterior, en esta investigación se plantea la necesidad de explorar, entre los profesores universitarios, la combinación de concepciones de evaluación menos rígidas y prácticas que promuevan el aprendizaje.

En la tabla 2 se aprecian las brechas que esta investigación pretende acotar en tres niveles: teórico, metodológico y en cuanto a la literatura local.

Tabla 5. *Brechas de investigación*

Brecha	Dimensión	Propuesta
Concepciones y prácticas de evaluación están localizadas en un continuo desde lo más convencional a lo más transformativo (Samuelowicz and Bain, 2002)	Teórico	Explorar la combinación de concepciones y prácticas (perfiles de evaluación), más allá del continuo establecido por la literatura.
Los instrumentos para medir concepciones y prácticas de evaluación se han desarrollado en el contexto escolar (o se han adaptado de ese contexto). (G. T. L. Brown & Hirschfeld, 2008; Fletcher et al., 2012)	Metodológico	Un nuevo instrumento para medir concepciones y prácticas de evaluación en la educación terciaria.
Los estudios sobre concepciones y prácticas de evaluación en educación superior en Chile y Latinoamérica no son numerosos.	Literatura local	Una contribución a la investigación en educación superior sobre concepciones y prácticas de evaluación en el contexto local.

## **Capítulo 3: Diseño de Investigación y Metodológico**

### **3.1 Acerca de este capítulo**

En este capítulo se presenta la metodología utilizada para esta investigación. La primera sección expone la propuesta de investigación en términos de diseño objetivos y preguntas de investigación, además de la presentación de las variables dependientes e independientes. La segunda sección se refiere a la población y señala la definición de la muestra desde un enfoque cuantitativo y a los participantes desde lo cualitativo. En la tercera sección se describen los instrumentos utilizados, validez y confiabilidad y la aplicación de la técnica de análisis en sus etapas cuantitativa y cualitativa. La sección cuarta se ocupa de la operacionalización de variables, necesaria para situar el problema de estudio desde el enfoque cuantitativo. Finalmente, en la quinta sección, se exponen algunas delimitaciones y resguardos éticos.

## **3.2 Propuesta de Investigación**

Esta propuesta metodológica corresponde a un diseño mixto concurrente con alcance descriptivo de los perfiles de evaluación de los profesores de tres diferentes áreas disciplinares. Se condujo un estudio descriptivo comparativo no experimental, de tipo transeccional. Un diseño descriptivo permite al investigador recabar información que describe lo que le ocurre a una población específica (Rovai, Baker, & Ponton, 2013). Además, en este tipo de estudios la información que es recogida se puede usar para el descubrimiento de problemas (Rovai et al., 2013). Finalmente, puede aportar un estímulo para futuras investigaciones (de Vaus, 2013). Este estudio se considera descriptivo por cuanto su objetivo principal fue el examinar los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades de una universidad privada tradicional regional, sus posibles diferencias significativas, y la relación con sus enfoques de aprendizaje. Los resultados de este estudio aportaron información y material para ser usado en futuras investigaciones.

La investigación posee un diseño mixto concurrente (Bryman, 2006; Creswell, 2009), el cual se explica porque se confeccionó una pregunta de investigación, cinco primeros objetivos específicos que se intentan responder en la fase cuantitativa; mientras que el quinto y sexto objetivo específico, y una segunda pregunta de investigación, en la fase cualitativa de manera paralela. Lo anterior es coherente con una estrategia concurrente incrustada (Creswell, 2009) que significa que la recolección de información desde ambos enfoques es simultánea, pero se observa un método primario que guía el proyecto con un mayor peso (weight), en este caso el cuantitativo; y una fuente de información secundaria (anidada) que ocupa un rol de apoyo en los procedimientos, que para este caso es el cualitativo.

### **3.2.1 Etapa Cuantitativa**

En la etapa cuantitativa, los datos se pueden obtener de muestras grandes con una potencial generalización de sus resultados (Creswell, 2009; Rovai et al., 2013). Para esta propuesta se utilizó una encuesta online que favoreció la obtención de los datos de académicos de una universidad privada tradicional regional en dos sedes. La modalidad de respuesta de este cuestionario online fue a través de una escala Likert, lo que produjo datos numéricos para su posterior análisis estadístico. Por lo tanto, la elección de este tipo de diseño cuantitativo se debió al uso de una muestra de más de 120 casos (n=237), la posibilidad de analizar los datos estadísticamente y su posible generalización de resultados.

### **3.2.2 Etapa Cualitativa**

La etapa cualitativa de la investigación fue integrada, situando su énfasis en los relatos de los participantes. Así mismo el paradigma fenomenológico que sustenta este estudio se ubica en la tradición interpretativa (Strauss & Corbin, 2002), el cual permite conectar las vivencias relatadas, experiencias vistas y creencias de las personas en diferentes situaciones sociales. Este énfasis se acentúa en el interés por comprender desde los relatos de los actores involucrados, las tensiones en las que se ve atravesada la problemática, esto a modo de identificar en primera instancia todos los elementos que emergen en el análisis.

El diseño fenomenológico en el que se sitúa esta parte del estudio permite también al investigador orientar su proceso analítico utilizando la intuición e imaginación para poder conectar con los relatos hacia realidades a las que por diversas razones no se tienen acceso (Creswell, 2009). De allí que en este estudio resulta fundamental recoger los discursos de los participantes, entendiendo que la realidad que nos relatan de acuerdo con sus prácticas en el contexto de la educación superior, son comprendidas desde una realidad construida por medio de sus relatos, profundizando en sus experiencias cotidianas y excepcionales.

Por otra parte, este diseño logró integrar los relatos de los participantes con un contexto determinado estudiado previamente, enfatizando la temporalidad de los hechos, así como también los cambios o actualizaciones entorno al fenómeno estudiado y que pudieron surgir durante el transcurso de la investigación (Creswell, 2009).

### **3.3 Preguntas de Investigación**

Tras el planteamiento del problema surgió una pregunta de investigación directriz y otras dos sub preguntas que se orientaron para el ámbito cuantitativo y cualitativo, respectivamente. Estas preguntas delimitan el problema y contribuyen con el propósito de la investigación. En detalle, las preguntas fueron las siguientes:

P1: ¿Cuáles son perfiles de evaluación que emergen en los profesores universitarios de Medicina, Humanidades e Ingeniería, en una universidad tradicional, regional y privada, y su relación con el contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza?

P2: ¿Qué aspectos de los perfiles de evaluación están relacionados con su contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza?

P3: ¿Cómo los profesores universitarios experimentan y significan sus concepciones y prácticas de evaluación?

### **3.4 Objetivos**

Esta investigación constó de un objetivo general y siete específicos que delimitan el problema de investigación. Los primeros cinco objetivos específicos se consiguieron a través de la sección de resultados cuantitativos, mientras que los últimos dos objetivos se presentan en la sección de resultados cualitativos.

Objetivo General: Describir los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Objetivo Específico 1: Caracterizar a los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, en función de variables sociodemográficas y académicas.

Objetivo Específico 2. Desarrollar un nuevo instrumento de medición de concepciones y prácticas de evaluación en profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

Objetivo Específico 3. Identificar las posibles asociaciones significativas entre las variables de contexto educativo y las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

Objetivo Específico 4: Evaluar la contribución de las variables del contexto educativo a explicar la conformación de las dimensiones de concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

Objetivo Específico 5: Establecer grupos de profesores según sus concepciones y prácticas de evaluación de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

Objetivo Específico 6: Describir las condiciones de cambio evaluativo de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

Objetivo Específico 7: Comprender la emergencia de los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

### **3.5 Variables Independientes y Dependientes**

Debido a que el objetivo de este estudio descriptivo fue la examinación de los perfiles de evaluación de los profesores universitarios, las variables involucradas son las concepciones y prácticas de evaluación (que en su combinación darán origen al perfil evaluativo) como variables dependientes y el área disciplinar, edad, género, años en el ejercicio de la profesión, años en el ejercicio de la docencia, nivel de perfeccionamiento y desarrollo pedagógico, dependencia de departamento académico, nacionalidad, tipo de contrato, titulación, cargo, jerarquía académica como independientes. Adicionalmente se consideró una versión acortada de la Escala de Enfoques de Enseñanza, ATI (Michael Prosser & Trigwell, 2006) también como variable independiente. En la figura 8 se aprecia el modelo 4P integrado con las variables del presente estudio.

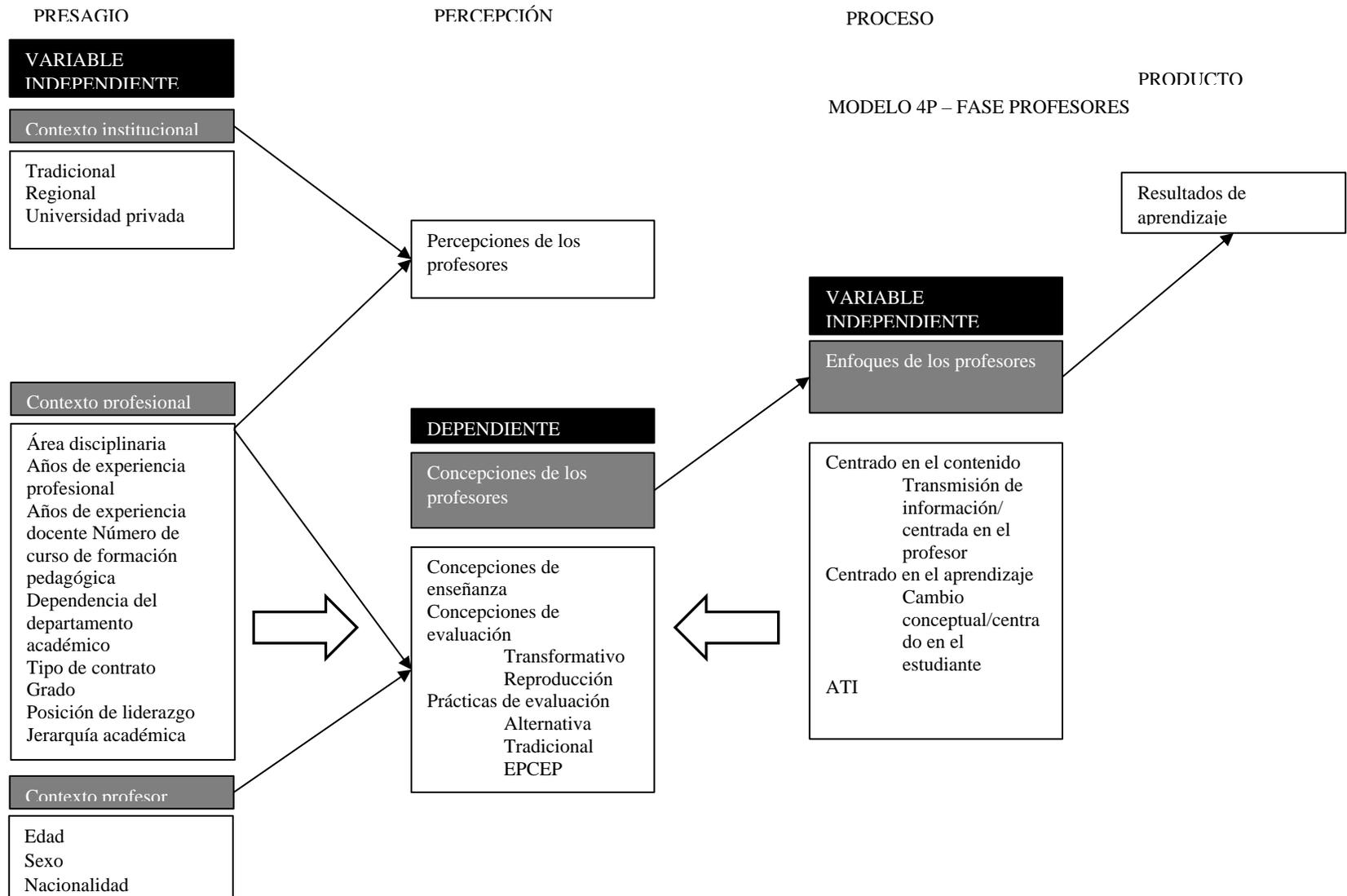


Figura 8. Variables en modelo

### **3.6 Población**

Una población objetivo se refiere a la población donde el investigador desea generalizar sus resultados (Rovai et al., 2013). El tamaño de la población para este estudio fue de 1.014 (948-844) profesores de diferentes facultades en las dos sedes que esta universidad en 2015 poseía. Estos profesores tenían –al momento de la recogida de datos- una vinculación contractual con esta Casa de Estudios (contrato de jornada completa en sus modalidades indefinido o fijo) o prestan sus servicios por un tiempo determinado (contrato por horas). Existe una diversidad de disciplinas a las que pertenecen estos profesores, entre las que destacan Ciencias Básicas, Humanidades, Ingeniería, Salud, Derecho y Economía. La población incluye profesores que realizan clases en algún programa cuya titulación es una licenciatura de pregrado.

### **3.7 Muestra y participantes**

#### **3.7.1 Muestra**

La selección de la muestra correspondió a un muestreo no probabilístico por conveniencia, porque se envió el cuestionario que se detalla en la sección de Instrumentos (3.8) a los profesores de esta institución que estuvieran disponibles y accesibles para responder la consulta por correo electrónico (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Se realizó en dos fases. Primera fase, en una muestra piloto el marco muestral fue de 537 profesores hombres y mujeres de entre 24 y 75 años que ejercen en cualquiera de las facultades de esta universidad, a excepción de Medicina, Ingeniería y Humanidades. El número de participantes final que completó el instrumento fue de 140. Muestras sobre 120 individuos permiten asegurar la normalidad de la curva (Rovai et al., 2013). Segunda fase, en la muestra definitiva el marco muestral alcanzó 307 profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades, por lo que 237 correspondieron al 77% (margen de error del  $\pm 3,04\%$  y nivel de confianza del 99%). Un 53,6% fueron hombres con una edad promedio de 42,69.

Se eligieron las facultades de Humanidades, Ingeniería y Medicina porque representan áreas distintas de acuerdo con las carreras que acogen. En ellas aparecen disciplinas como la Psicología, Periodismo o Pedagogía en inglés para el caso de Humanidades; las distintas especialidades de la ingeniería y tecnología incluyendo las Ciencias Geológicas para Ingeniería; y finalmente el área médica con disciplinas como Medicina, Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Ciencias Biomédicas. Estudios mencionan que los profesores podrían estar influidos por su cultura de enseñanza (Segers & Tillema, 2011) y su área de desempeño disciplinar al momento de evaluar (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Lueddeke, 2003).

Luego como se verá en el capítulo de resultados, en la caracterización de la muestra no hubo categorías sobre representadas (más del doble que la otra) sin sesgos evidentes.

### 3.7.2 Participantes

La selección de participantes tiene un rol fundamental en la integración cualitativa en una investigación de carácter mixta, pues a diferencia de la cuantitativa, el criterio no está basado en la muestra probabilística ni generalizable en termino amplios, sino más bien está centrado en la profundidad y en el detalle de los casos escogidos (Cohen et al., 2018; Martínez-Salgado, 2012). Aunque cabe destacar la existencia de un criterio de generalización presente en lo cualitativo, pero que se remite a la capacidad de poder reconocer los casos en los que el fenómeno se hace presente, extrapolándose a otros momentos o contexto que contengan elementos y características similares (Martinez-Salgado, 2012).

La selección de participantes también fue por conveniencia en términos de los profesores que accedieron a ser entrevistados, sin embargo, se manejó la preferencia en base a criterios discutidos, teniendo presente elementos teóricos y de la propia formación. Este carácter de reflexividad (Patton, 2002) permitió que una temática estudiada en términos estadísticos y teóricos pueda ser contrastada e integrada por los matices que se despliegan en las intersubjetividades de los y las participantes. Dinámica que fue guiada por el investigador por medio de las particularidades reconocidas en ellos y ellas al momento de establecer el vínculo.

De acuerdo con los criterios de selección se escogieron 30 académicos docentes que ejercieran en las distintas facultades de la universidad presentes en el estudio. Se eligieron las facultades de Humanidades, Ingeniería y Medicina porque representan las distintas áreas de acuerdo con las carreras que acogen. En ellas aparecen disciplinas como la Psicología, Periodismo o Pedagogía en inglés para el caso de Humanidades; las distintas especialidades de la ingeniería y tecnología incluyendo las Ciencias Geológicas para Ingeniería; y finalmente el área médica con disciplinas como Medicina, Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Ciencias Biomédicas.

La lógica propositiva de la selección en esta investigación fue orientada a considerar los casos o situaciones que representen a otros en similares condiciones, así como también, aquellos que son extremos o bien resaltan del resto y que requieren una indagación especial (Teddlie & Yu, 2007).

## **3.8 Instrumentos**

### **3.8.1 Instrumentos cuantitativos**

Para la parte cuantitativa, en esta investigación se utilizó un cuestionario en línea que contiene dos instrumentos. Al tener preguntas con respuestas estructuradas, se asegura una manera más sencilla de recabar la información (de Vaus, 2014). El cuestionario se construyó en base a seis secciones: La sección (a) correspondió al consentimiento informado. En la sección (b) se desplegaron las variables socio demográficas y académicas -denominadas en esta investigación como variables del contexto educativo- como rango de edad, género, rango de años de ejercicio de la profesión, rango de años de ejercicio de la docencia universitaria, cantidad de cursos de perfeccionamiento, nacionalidad, tipo de contrato, grado académico, desempeño de función directiva, jerarquía académica y finalmente la facultad donde hace clases. Los datos demográficos y de contexto permiten caracterizar la muestra y ayudan a responder preguntas de investigación (Kostoulas, 2014).

La sección (c) incorporó originalmente cuatro ítems de la escala de auto eficiencia en la enseñanza de Lindblom-Ylänne et al. (2006) que finalmente no se utilizaron en este estudio. Las secciones (d) y (e) correspondieron a un instrumento especialmente desarrollado para esta investigación. Se trata del EPCEP (Escala de Prácticas y Concepciones de Evaluación de Profesores Universitarios), originalmente con 14 ítems sobre concepciones de evaluación y 14 sobre prácticas de evaluación (ver figura 9). Finalmente, la sección (f) consideró una versión acortada del ATI (Academic Teaching Inventory) (Michael Prosser & Trigwell, 2006) con 12 preguntas. En el caso de esta aplicación, se mostró una consistencia interna  $\alpha=0.68$  para la escala “Transmisión de la información/centrado en el profesor” (TICP) y  $\alpha=0.74$  para la escala “Cambio conceptual/centrado en el estudiante” (CCCE)

Un detalle de las secciones del cuestionario se aprecia en la figura 9.

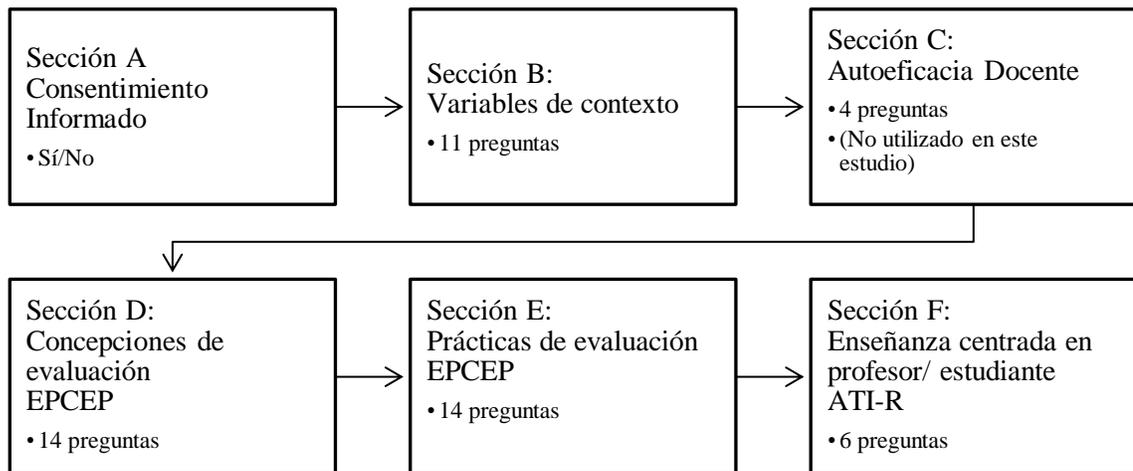


Figura 9: Esquema Cuestionario

En particular, el EPCEP pregunta sobre concepciones de evaluación reproductivas o transformativas y prácticas de evaluación que van desde lo más tradicional hasta las de tipo alternativas como se observa en la tabla 6 a modo de ejemplo.

Tabla 6. *Ejemplos de ítems EPCEP*

Escala	Ejemplos de Ítems	
Concepciones de Evaluación (TRCA)	Transformativas	Creo que la evaluación debería poner énfasis en privilegiar que los/as estudiantes conozcan y se relacionen con un entorno de enseñanza aprendizaje plural y diverso.
Prácticas de Evaluación (ALPA)	Alternativas	de La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la construcción flexible de lo que ha de aprenderse. Por ejemplo, a través de debates, mapas conceptuales,
Concepciones de Evaluación (RECA)	Reproductivas	de Creo que la evaluación debería poner énfasis en lograr que se cubra la mayor cantidad de contenidos planificados.
Prácticas de Evaluación (TRPA)	Tradicionales	de La evaluación que utilizo puede centrarse mayoritariamente en el desempeño del objetivo final de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Además, fue necesario definir operacionalmente las dimensiones por lo que se estableció una tabla de especificación con la variable, la definición, la dimensión y los ítems, como se aprecia en la tabla 7. Cabe destacar que se parte desde una definición general que a lo largo de la validación del instrumento se aterriza en reactivos más específicos, en especial en la dimensión de prácticas.

Tabla 7. *Tabla especificación EPCEP*

Variable	Definición	Dimensiones	Ítems (ejemplos)
Concepciones de evaluación	Creencias propias, significados y comprensiones de evaluación que proporcionan una base para la investigación de los efectos de ésta en el aprendizaje (Brown 2004, 2006; Brown y Hirschfeld, 2008; Fletcher et. Al, 2012).	Reproductiva: medición de la repetición y cobertura de contenidos. Transformativa: construcción de conocimiento.	Creo que la evaluación debería poner énfasis en lograr que se cubra la mayor cantidad de contenidos planificados. Creo que la evaluación debería poner énfasis en privilegiar que los/as estudiantes conozcan y se relacionen con un entorno de enseñanza aprendizaje plural y diverso.
Prácticas de evaluación	Diferentes tipos de métodos de evaluación que pueden tener consecuencias tanto deseables o indeseables para el aprendizaje de los estudiantes (Postareff et. Al., 2012)	Tradicional: pruebas de tipo examen o alternativas. Alternativas: diversos métodos como portafolios, proyectos, estudios de caso.	La evaluación que utilizo puede centrarse mayoritariamente en el desempeño del objetivo final de aprendizaje. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la construcción flexible de lo que ha de aprenderse. Por ejemplo, a través de debates, mapas conceptuales, proyectos, etc.

Fuente: elaboración propia.

### **3.8.2 Instrumentos cualitativos**

En el proceso cualitativo de la investigación se utilizó la entrevista como una de las técnicas principales para recabar información. La elección de la entrevista radica en su buena reputación en la fidelidad de los relatos, así como también su capacidad para profundizar e indagar en dimensiones más específicas de los discursos (Fontana & Frey, 2005).

En este sentido las entrevistas no se remitieron sólo a conversaciones respecto a un tópico, sino más bien a la ejecución de una técnica, en donde el entrevistador jugó un rol preponderante en el vínculo con los participantes, pues se orientaron las temáticas o dimensiones de discusión de acuerdo con los intereses del propio investigador.

El entrevistador en este caso logró orientar los temas de discusión con el propósito de obtener un contenido rico en información que permitiera aclarar las interrogantes de la investigación, tal como señalan Denzin y Lincoln (2011), se desarrolla todo un arte no solo de preguntar sino de saber escuchar y reconocer cuales son las respuestas que se hilan con el objeto de búsqueda.

Así mismo otras de las consideraciones especiales que aportó la entrevista a esta investigación se fundamenta en la co-construcción del conocimiento, propia del diseño cualitativo, en donde el proceso de la entrevista no solo permite obtener información, sino que dicha información contribuye a la construcción de una propuesta teórica y reflexiva sobre las dimensiones abordadas (Alonso, 1999)

### **3.8.2.1 *Entrevista semiestructurada***

En este caso se trabajó con una pauta previamente diseñada, en donde se establecieron una serie de dimensiones y preguntas que orientaron la conversación a reflexionar en torno a esta temática. De acuerdo con esto, Taylor y Bogdan (1996) son enfáticos en plantear el carácter más flexible de la entrevista semiestructurada, por lo que su realización orientó a los y las participantes a desarrollar respuestas enfocadas en las temáticas exigidas, pero facilitando la reflexión personal y más profunda que pudieran tener (Vieytes, 2004)

En particular, las entrevistas buscaron describir las condiciones de cambio evaluativo, por lo que éstas fueron utilizadas como categorías preestablecidas, es decir: restricciones (Asghar, 2012; Deneen & Boud, 2014; Meyer et al., 2010), soportes institucionales (Halinen et al., 2014; Scott & Fortune, 2013) y cultura de la evaluación (Segers & Tillema, 2011), las que fueron categorizadas y cotejadas entre los discursos obtenidos desde las entrevistas individuales. A partir de estos resultados pudo elevar una descripción más profunda de cuáles son los factores que conforman estas condiciones de cambio y que pueden influir en el tipo de perfil que presenta el profesor, a través del método de análisis de contenido (Elo & Kyngäs, 2007). Las diferentes preguntas asociadas a este guion de entrevista se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Guion de entrevista semiestructurada

DIMENSIÓN A: CULTURA DE LA EVALUACIÓN

---

- A1 ¿Qué aporte o relevancia representa o tiene la evaluación en el contexto de la formación universitaria para usted?
  - A2 ¿Qué aspectos considera usted son importantes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?
  - A3 ¿Cómo describiría las prácticas de evaluación (no sólo instrumentos) que usted utiliza en los distintos cursos que realiza en la universidad?
  - A4 ¿Con qué propósitos o razones utiliza esta evaluación en sus cursos?
  - A5 ¿Han cambiado sus concepciones (creencias) y prácticas de evaluación a lo largo de los años y de qué manera? ¿A qué lo atribuye?
  - A6 Independiente de si usted la aplica o no, ¿bajo qué criterios usted definiría una evaluación ideal?
  - A7 ¿Percibe usted la necesidad de mejorar sus prácticas de evaluación, por qué?
- 

DIMENSIÓN B: RESISTENCIA AL CAMBIO

- B1 ¿Qué elementos cree usted favorecen y entorpecen un cambio hacia prácticas de evaluación de mejor calidad?
- B2 ¿Qué medidas se podrían implementar en las universidades para que los docentes realicen evaluación de mejor calidad?

DIMENSIÓN C: RESTRICCIONES DE LA EVALUACIÓN

- C1 ¿Cuáles son las principales dificultades que considera que entorpecen sus propias prácticas de evaluación?
- C2 ¿Cómo describiría el tiempo con el cual usted cuenta para entregar retroalimentación a sus estudiantes en las evaluaciones que aplica?
- C3 Conoce si existe en su departamento/facultad una normativa de evaluación, en qué consiste y cuál es su opinión acerca de ella?
- C4 ¿Qué opinión tiene sobre la libertad que se entrega a los docentes para manejar el calendario de las evaluaciones (aspectos positivos/negativos).

Continua en página siguiente

- C5 ¿Qué tipo de evaluación cree usted que la universidad/Facultad prefiere se aplique a los/as estudiantes? ¿Cómo esto incide o afecta a sus prácticas de evaluación?
- C6 ¿Alguna vez ha percibido diferencias de opinión respecto a las prácticas de evaluación al interior de su departamento y/o facultad? ¿Cómo se enfrentan?
- C7 ¿Considera que la Facultad le provee las condiciones necesarias para desarrollar prácticas de evaluación de calidad? ¿Qué situaciones le hace pensar en ello?
- 

#### DIMENSIÓN D: SOPORTE INSTITUCIONAL

- D1 ¿Cómo una instancia de formación y acompañamiento en evaluación universitaria, aportarían a su práctica docente?
- D2 ¿De qué manera la universidad le entrega apoyo y/o acompañamiento para el desarrollo de sus evaluaciones?
- D3 De no existir esa instancia, ¿cómo cree que se promovería esa instancia para la aplicación de prácticas de evaluación de calidad?
- 

#### DIMENSIÓN E: CIERRE

- E1 ¿Hay algo que le gustaría agregar que no le haya preguntado? ¿Le gustaría hacer una reflexión final desde su experiencia respecto a la evaluación en la formación universitaria?

Fuente: elaboración propia

En este mismo modo, la utilización de la entrevista semiestructurada respondió a criterios o recomendaciones donde destacan algunos aspectos como a) la construcción de un guion temático alimentado por la teoría o por estudios previos sobre la temática; b) poseer un actitud receptiva y sensible frente a los relatos de los y las participantes en todo el proceso de la entrevista; c) no interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas; d) Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013).

El guion de entrevista semi-estructurada fue sometido antes de su aplicación a la revisión de tres jueces expertos quienes se pronunciaron respecto a su validez de contenido (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

### **3.9 Método de análisis cualitativo**

Respecto al método de análisis, el proceso interpretativo siguió un paso a paso de acuerdo a lo que plantea Elo & Kyngäs (2008) con un análisis de contenido. Este método que fue primero usado principalmente en el análisis de prensa, se utiliza en áreas diversas como la psicología, enfermería, ciencias de la comunicación y sociología.

Corresponde a un método de análisis de datos verbales, orales o de información visual (Elo & Kyngäs, 2008), cuyo propósito es lograr una descripción condensada pero amplia del fenómeno. Se puede formar categorías relacionadas con el contenido, incluyendo palabras y frases que comparten el mismo significado. El resultado son categorías que describen el fenómeno (Schreier, 2012).

Entre las ventajas de este método se encuentra la posibilidad de analizar grandes volúmenes de contenido y para material no estructurado, rescatando la riqueza interpretativa de –por ejemplo- un texto. En tanto entre las desventajas se observa la complejidad en la codificación de los datos y el tiempo que puede conllevar (Landry & Brigham 1992).

1. De acuerdo con Elo y Kyngäs (2008) se distinguen seis fases:
2. Selección de la unidad de análisis.
3. Identificación de las unidades de significado.
4. Condensación de las unidades de significado.
5. Codificación.
6. Creación de categorías y subcategorías
7. Abstracción.

Por lo tanto, en el análisis de los datos en el diseño cualitativo, se centró básicamente en la recolección, agrupación y codificación de la información a modo de reordenarlo con las categorías o dimensiones previamente establecida, manteniendo una coherencia entre aquello levantado y los objetivos de la investigación. Esto resultó beneficios también, al momento de comprender el carácter mixto del estudio, ya que permite también alimentar vacíos que puedan generarse en el análisis más estadístico, así como también incorporación nueva información que otorgue una interpretación más completa sobre el fenómeno estudiado.

De acuerdo con el procedimiento de la información, primero se selección la unidad de análisis que correspondió a los relatos de los 30 profesores, a través de las entrevistas semi estructuradas. Luego se identificaron las unidades de significado en el corpus textual analizado para seguido comenzar a condensarlas.

En la siguiente etapa, las unidades de significado fueron codificadas y categorizadas, separando los fragmentos, en un proceso de desagregación, en donde son extraídos del corpus original para luego ser reagrupados con aquellos relatos que están acorde a la categoría señalada.

En este mismo proceso, se construyeron subcategorías cuya función fue comprender los matices de forma mucho más específica dentro de una propia categoría. Finalmente, en el proceso de abstracción, se extrajo la riqueza de los relatos analizados incorporando la experiencia del investigador (ver tabla 9).

Tabla 9. Ejemplo de matriz de análisis

Perfil del docente	Dimensión	Categoría	Sub categoría	Microtexto	Concepción y práctica
Profesora de Facultad de Medicina	Concepto de evaluación	Evaluación como proceso	Actitud hacia aprendizajes nuevos	Me siento más cómoda con el proceso, por en las pruebas finales, el alumno podría haber respondido excelente lo que se le pregunto en la prueba número uno. Entonces a veces tiene que ver, no solamente con estilos de aprendizajes del alumno, sino que con una madurez para enfrentar situaciones de aprendizajes que son nuevas. Entonces obviamente que es tratar de ver este proceso de evaluación como un proceso.	Concepción transformativa

Continúa en página siguiente

Profesora , Facultad de medicina	Concepto de evaluación	Evaluación estandarizada	Perspectiva objetiva de lo evaluado o	Por lo tanto, bueno eso que guía el aprendizaje, ser consecuente y tratar de que las evaluaciones sean lo más objetivas posibles y que midan lo que se quiere medir, evidentemente.
---	------------------------------	-----------------------------	---	---

---

Profesora Facultad de Medicina	Prácticas de evaluación	Evaluaciones reflexivas	Clases reflexivas	Entonces ve de qué forma podría hacer más fácil y entendiendo un poco, el paradigma que había en la universidad en torno al proyecto educativo; del aprendizaje centrado	Prácticas tradicionales
---	-------------------------------	----------------------------	----------------------	--	----------------------------

---

Fuente: elaboración propia.

Todo este proceso de agrupación de codificación y reagrupación de la información fue ajustado en una matriz de análisis que facilitó la observación de la información de manera ordenada y segmentada.

Finalmente, los conceptos que emergían desde el análisis de las entrevistas fueron ordenados, de acuerdo también a los ejes correspondientes a la combinación de concepciones y prácticas de evaluación. En específico se localizaron en los cuadrantes que representan a los perfiles de evaluación como se observa en la figura 10.

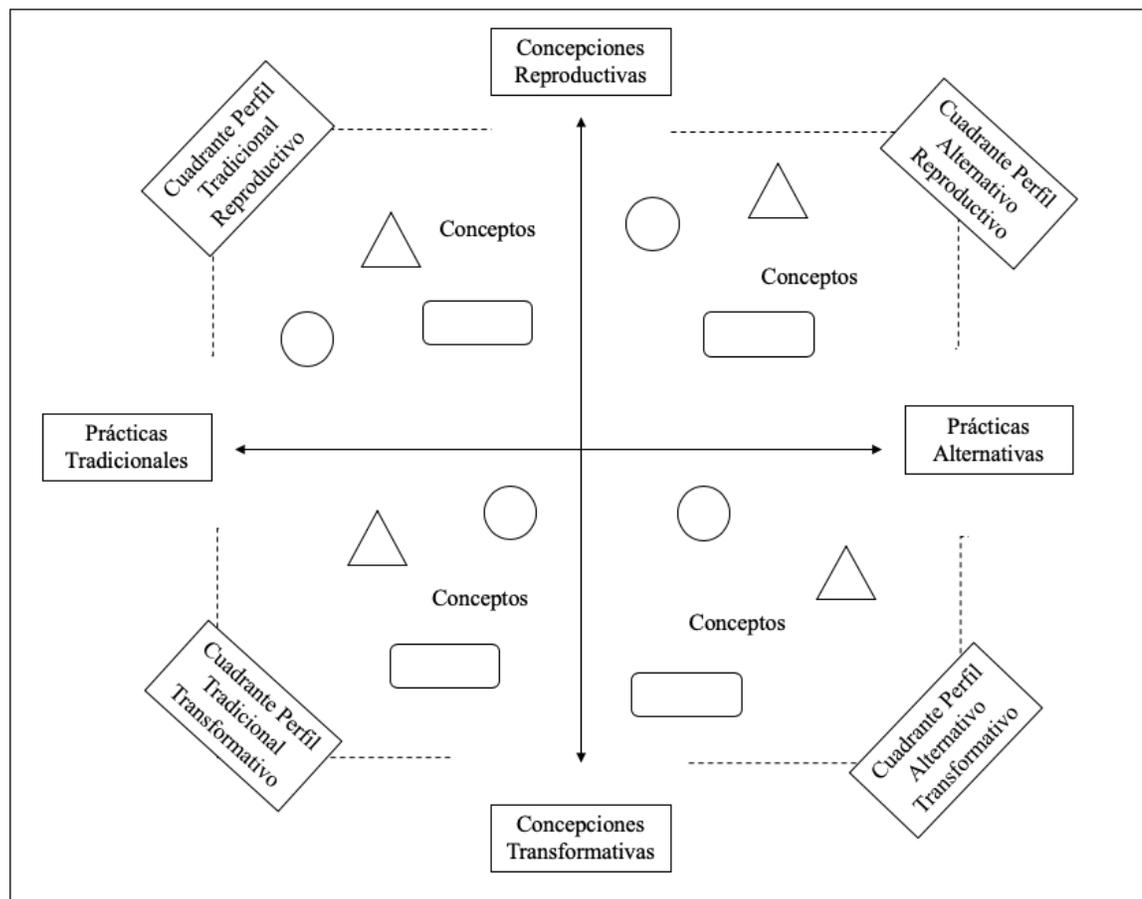


Figura 10. Localización y cuadrantes. Fuente: elaboración propia.

### **3.10 Aplicación de estudio piloto**

Para obtener la versión final aplicada a los 307 profesores y profesoras de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades, el primer borrador fue sometido a juicio de tres expertos (DeVellis, 2016) en investigación en educación y medición, quienes evaluaron, según una matriz de cotejo, los diferentes reactivos en concepciones reproductivas y transformativas o en prácticas tradicionales o alternativas, de acuerdo con una definición presente en la misma matriz.

Con este procedimiento se desarrollaron 26 preguntas sobre concepciones de evaluación y 30 preguntas sobre prácticas de evaluación, las que fueron ajustadas en términos de contenido, redacción y sintaxis. Si surgía alguna diferencia entre los juicios de los expertos, el procedimiento adoptado fue la discusión con el autor de este trabajo para mantener o eliminar ítems (Haladyna, 2012). Finalmente, se dejaron para la aplicación del piloto 26 reactivos sobre concepciones y 27 sobre prácticas.

El cuestionario piloto fue aplicado entre diciembre de 2015 y enero de 2016 en una muestra de 140 profesores de una universidad privada tradicional regional que no perteneciesen a las facultades de Medicina, Humanidades e Ingeniería.

Los resultados de los sucesivos análisis factoriales apuntan solución de 28 ítems de las 53 iniciales. En tanto, la validez de los constructos y su consistencia interna fue mejor en la escala de prácticas que en la de las concepciones. La tabla 3 presenta un resumen de las principales características del instrumento piloto:

Tabla 10. Escalas EPCEP versión piloto, números de ítems, confiabilidad y consistencia interna

Factores	Escalas	N° ítems	Valores propios	Alpha de Cronbach	AFE
1	Concepciones de Evaluación	26	0	0,61	31,15%
2	Prácticas de Evaluación	27	0	0,81	varianza explicada

N=140

### **3.11 Confiabilidad y validez**

En esta investigación los criterios de confiabilidad y validez de los hallazgos se describen de acuerdo con las fases cuantitativa y cualitativa.

#### **3.11.1 Criterios cuantitativos**

La confiabilidad y validez en la fase cuantitativa se aseguró primero en el diseño del instrumento EPCEP con el uso de un Análisis Factorial Exploratorio para conocer la estructura de factores y con el uso del alpha de Cronbach. En el caso del instrumento ATI, se utilizó una versión corta con los ítems que presentaron las mejores comunalidades.

#### **3.11.2 Criterios cualitativos**

Al intentar captar la realidad tal y como la perciben los sujetos participantes, la validez de este estudio está basado en la representación de las construcciones mentales que tienen los participantes Caramillo (2011). No obstante, se consideró como parte de ello primero el diseño del guion de entrevista semiestructurada incluyendo la revisión de juicio experto, y luego en el análisis, la estructuración por parte del investigador de un análisis pormenorizado, utilizando el paso a paso planteado por Elo y Kyngäs (2008) con respecto a los temas de interés para lograr descripciones más abstractas desde las interpretaciones de los discursos de 30 entrevistas.

Lo anterior cobra mucha relevancia porque debido al régimen de investigación de esta tesis doctoral en la que sólo el autor es el investigador principal, no fue posible contar con proceso dialógico que asegurara la confiabilidad. En reemplazo de un segundo investigador se recurrió a este análisis pormenorizado que ha sido respaldado por autores como Akerlind (2005).

### **3.12 Definición operacional de las variables del contexto educativo**

En esta sección se operacionalizan las variables del contexto educativo conformado por variables sociodemográficas, académicas que ocurren en la etapa de presagio de acuerdo al modelo 4P. Además, se incorporan las escalas de enfoque de enseñanza en la fase de producto. Lo mismo se realiza con las escalas de concepciones y prácticas de evaluación presentes en el estudio como variables dependientes (ver figura 8).

Área disciplinar. Variable categórica independiente. Se refiere a la clasificación según el segmento profesional al que está suscrita la facultad. Para el caso de la muestra, se consideraron tres atributos que corresponden a las facultades de Medicina, Humanidades e Ingeniería. Para el análisis estadístico se le asignó desde el número 1 al 3.

Edad. Variable categórica independiente. Rango etario de los participantes. Se dividió en un segmento de 25 a 40 años, 41 a 55 y más de 55 años. Para el análisis estadístico se le asignó desde el número 1 al 3.

Sexo. Distribución de la muestra según sexo femenino o masculino. Para el análisis estadístico se le asignó el número 1 ó 2.

Años en el ejercicio de la profesión. Variable categórica independiente. Rango en años que los participantes llevan ejerciendo su respectiva profesión. Se distribuyó en rangos de 0-15 años, 16 a 30 años y más de 30 años. Para el análisis estadístico se le asignó desde el número 1 al 3.

Años de ejercicio en la docencia. Variable categórica independiente. Rango en años que los participantes llevan realizando docencia en la universidad. Se distribuyó en rangos de 0-15 años, 16 a 30 años y más de 30 años. Para el análisis estadístico se le asignó desde el número 1 al 3.

Nivel de perfeccionamiento pedagógico. Variable categórica independiente. Número de cursos de perfeccionamiento pedagógico que los participantes han realizado. Los rangos fueron 0, 1 a 3 cursos y más de 3. Para el análisis estadístico se le asignó desde el número 1 al 3.

Nacionalidad. Refiere si los participantes tienen nacionalidad chilena o extranjera. Para el análisis estadístico se le asignó el número 1 (sí) o 2 (no).

Tipo de Contrato. Variable categórica independiente. Corresponde a la relación laboral que se mantiene con la universidad. Los atributos fueron: planta oficial jornada completa contrato indefinido, planta especial jornada completa contrato indefinido, planta temporal jornada completa contrato definido y planta temporal jornada por hora con contrato definido. Para el análisis estadístico se le asignó desde el número 1 al 4.

Titulación. Variable categórica independiente. Refiere al grado académico más alto alcanzado por los participantes, pudiendo ser licenciado, máster o doctorado. Para el análisis estadístico se le asignó desde el número 1 al 3.

Cargo en la institución. Variable categórica dicotómica independiente. Si ostenta o no un cargo de dirección como jefe de departamento, secretario académico, decano, entre otros. Para el análisis estadístico se le asignó el número 1 (sí) o 2 (no).

Jerarquía académica. Variable categórica independiente. La más alta jerarquía académica de los participantes. Puede ser profesor instructor, asistente, asociado, titular o sin jerarquía. Para el análisis estadístico se le asignó desde el número 1 al 5.

Escala de Enfoque de Enseñanza. Incorpora reactivos sobre enseñanza centrada en el estudiante y enseñanza centrada en el profesor (Michael Prosser & Trigwell, 2006). La medición de esta variable se realizó mediante una escala Likert de cinco puntos, usando los rangos de aprobación Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y Muy de acuerdo (Creswell, 2009). Para el análisis estadístico, a cada rango se le asignó un número de 1 a 5, donde la opción Muy en Desacuerdo fue 1. Como se menciona más adelante en los resultados, esta escala fue utilizada como variable independiente en un análisis de regresión logística.

Adicionalmente el cuestionario incluyó preguntas agrupadas en escalas que dan origen a las variables dependientes del estudio.

Escala de Concepciones de Evaluación. Incorpora reactivos sobre concepciones de evaluación transformativas y reproductivas (Postareff et al., 2012). La medición de esta variable se realizó mediante una escala Likert de cinco puntos, usando los rangos de aprobación Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y Muy de acuerdo (Creswell, 2009). Para el análisis estadístico, a cada rango se le asignó un número de 1 a 5, donde la opción Muy en Desacuerdo fue 1. Como se menciona más adelante en los resultados, esta escala fue utilizada en un análisis de conglomerados para explorar diferencias significativas entre los grupos de profesores. Además, se utilizó para calcular los perfiles en un análisis de regresión logística como variable dependiente.

Escala de Prácticas de Evaluación. Incorpora reactivos sobre prácticas de evaluación alternativas y tradicionales (Postareff et al., 2012). La medición de esta variable se realizó mediante una escala Likert de cinco puntos, usando los rangos de frecuencia Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre (Creswell, 2009). Para el análisis estadístico, a cada rango se le asignó un número de 1 a 5, donde la opción Nunca fue 1. Como se menciona más adelante en los resultados, esta escala fue utilizada en un análisis de conglomerados para explorar diferencias significativas entre los grupos de profesores. Se utilizó además para calcular los perfiles en un análisis de regresión logística como variable dependiente.

### **3.13 Suposiciones**

Una primera suposición es que las respuestas al cuestionario y las entrevistas recogidas son veraces (Bryman, 2012). Para contribuir a este aspecto, a los participantes se les aseguró la mantención del anonimato y confidencialidad en el consentimiento informado que se entregó junto al cuestionario y entrevista. Además, toda la información respecto a identidades de los participantes se guardó en el servidor seguro de Limesurveys y al que solo tuvo acceso el investigador responsable, previa identificación y contraseña.

Y la segunda tiene que ver con que el cuestionario y el guion de entrevista aborda de manera fiel el problema de investigación y responde tanto las preguntas como los objetivos de investigación. Para contribuir a este aspecto y como se mencionó antes, se sometieron las distintas preguntas del cuestionario y la entrevista a un comité de expertos antes de ser aplicados. No obstante, en el caso del cuestionario, uno de los fines de la investigación es lograr validez y confiabilidad de las diferentes escalas mediante los distintos procesos estadísticos ejecutados con posterioridad a la recogida de los datos.

### **3.14 Delimitaciones**

Las delimitaciones son necesarias explicitarlas en un estudio para tener claros los límites y alcances (Simon & Goes, 2013). En esta investigación, se busca estudiar concepciones y prácticas de evaluación en la educación superior respecto a profesores y profesoras de una universidad privada tradicional regional.

### **3.15 Resguardos Éticos**

Este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En particular, cumplió con el protocolo de Evaluación Ética de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades con fecha 6 de agosto de 2015. Asimismo, el Comité de Ética Científica de la Universidad Católica del Norte aprobó también dicho protocolo con fecha 15 de marzo de 2016.

En este protocolo se presentaron los debidos consentimientos informados, dejando en claro la voluntariedad de participar en el presente estudio y confidencialidad, además que la declinación de participar por parte de los profesores no conllevó perjuicio ni menoscabo alguno.

### **3.16 Resumen de capítulo**

En este capítulo se han descrito de una manera detallada tanto el diseño de investigación como metodológico de la presente tesis doctoral. Esta investigación propuso un diseño de investigación de carácter mixto concurrente con un alcance descriptivo de los perfiles de evaluación (surgidos de la combinación de concepciones y prácticas) en tres diferentes áreas disciplinares de una universidad privada tradicional regional. Este diseño fue descriptivo porque se planteó examinar esta combinación en las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades sus posibles diferencias significativas, y la relación con sus enfoques de aprendizaje.

Se propuso crear un instrumento nuevo para medir las escalas de concepciones y prácticas de evaluación (EPCEP), la utilización de una versión acortada de un segundo instrumento ya validado (ATI) en 237 docentes y el análisis de contenido de 30 entrevistas semiestructuradas, cuyos resultados fueron utilizados para cumplir algunos de los objetivos específicos que se detallan en la tabla 11.

Tabla 11. Relación entre los objetivos de la investigación, enfoque y el análisis de datos

Objetivos Específicos	Enfoque y capítulo	Se resuelve por
Caracterizar a los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, en función de variables sociodemográficas y académicas.	Cuantitativo Capítulo 4. Sección 4.2	Análisis estadístico descriptivo de 237 sujetos participantes
Desarrollar un nuevo instrumento de medición de concepciones y prácticas de evaluación en profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.	Cuantitativo Capítulo 4. Sección 4.3	Análisis estadístico descriptivo por cada ítem. Análisis Factorial Exploratorio. Análisis Factorial Confirmatorio. Análisis de consistencia interna.
Identificar las posibles asociaciones significativas entre las variables de contexto educativo y las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.	Cuantitativo. Capítulo 4. Sección 4.4	Cálculo de las variables relacionadas, a través de ANOVA y T de Student.
Evaluar la contribución de las variables del contexto educativo a explicar la conformación de las dimensiones de concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.	Cuantitativo. Capítulo 4. Sección 4.4	Cálculo de las variables predictoras a través de ANOVA y T de Student.  Estimación de factores predictores a través de regresión lineal múltiple.

Continúa en página siguiente

Establecer grupos de profesores según las dimensiones de concepciones y prácticas de evaluación y las variables del contexto evaluativo en las tres facultades mencionadas.	Cuantitativo. Capítulo 4. Sección 4.5	Análisis de Conglomerados Análisis descriptivos de los conglomerados. Prueba de independencia con Chi <sup>2</sup> de Pearson.
Describir las condiciones de cambio evaluativo de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.	Cualitativo. Capítulo 5. Sección 5.2	Análisis de contenido de entrevistas semiestructurada de las dimensiones ya establecidas y emergentes sobre 30 profesores.
Comprender la emergencia de los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.	Cualitativo. Capítulo 5. Sección 5.3	Análisis de contenido de entrevistas semiestructurada a 30 profesores, de acuerdo con la pertenencia de conglomerados.

Fuente: elaboración propia.

También se desarrolló una operacionalización de las variables intervinientes en el estudio en su fase cuantitativa para situar los alcances de los conceptos que se manejaron en la investigación.

Finalmente se planteó la declaración de algunas suposiciones, delimitaciones del objeto de estudio y los resguardos éticos, que para esta investigación contó con la aprobación de los Comité de Ética de la institución que el investigador realiza su tesis doctoral, como a su vez la organización donde se llevó a cabo el estudio. En ambos casos se presentaron los debidos consentimientos informados de los participantes.

En los siguientes dos capítulos se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de esta investigación que evidencias el grado de logro de cada uno de los objetivos planteado y la resolución de las preguntas de investigación.

## **Capítulo 4: Resultados Cuantitativos**

### **3.1 Acerca de este capítulo**

En esta sección se presentan los resultados cuantitativos de siete procesos de acuerdo con los objetivos específicos cuantitativos planteados en la sección anterior. Primero, para caracterizar a los diferentes grupos de participantes con sus variables sociodemográficas y académicas, se presenta un análisis descriptivo de los 237 profesores de las facultades de Medicina, Humanidades e Ingeniería que tomaron parte en el estudio.

Segundo, se expone el método para validar el nuevo instrumento Escala de Prácticas y Concepciones de Evaluación de Profesores (EPCEP), cuyas escalas fueron examinadas en términos de si cumplían o no los supuestos de normalidad, homocedasticidad e independencia. Tras este paso, se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio con un método de extracción de Máxima Verosimilitud y rotación Varimax, seguido de un análisis factorial confirmatorio. Para finalizar, se calculó la consistencia interna del instrumento.

Tercero, se estimaron posibles asociaciones entre las variables del contexto educativo (sociodemográficas, académicas y escalas de enfoque de enseñanza) y las escalas del EPCEP que corresponden a las dimensiones de concepciones y prácticas de evaluación.

Cuarto, se procedió a calcular las variables predictoras mediante la estimación de diferencias significativas para cada variable, según los perfiles que pueden ser considerados como dimensiones (perfiles consonantes).

Quinto, se estimaron regresiones lineales para identificar en qué medida las variables calculadas permiten predecir el nivel en que las personas poseen cada una de las dimensiones.

Sexto, se estableció un perfilamiento de las dimensiones, a través de un análisis por conglomerados para describir las eventuales diferencias entre ellos en sus puntajes en las escalas de concepciones y prácticas de evaluación, mediante una prueba ANOVA de un factor. Complementariamente se aplicó la prueba post hoc de Tukey – por ser la más sensible a muestras pequeñas – con el fin de conocer específicamente qué clústeres difirieron significativamente.

Por último, para la creación de perfiles docentes, se buscaron asociaciones significativas entre las variables de contexto y los perfiles de los grupos de profesores, evaluándolas mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson.

### **3.2 Análisis descriptivo de los profesores universitarios**

En esta sección se caracterizan los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, en función de variables sociodemográficas y académicas (objetivo específico 1).

El análisis de los datos obtenidos a través de las variables sociodemográficas y académicas reveló varios resultados dignos de mencionar. Se trata de académicos jóvenes, ya que el segmento de edad más frecuente es entre los 25 a 40 años (51.9%). Por sexo son levemente más hombres que mujeres (53.6%) y en términos de años que llevan ejerciendo su respectiva profesión, junto con la experiencia docente no exceden los 15 años (51.1% y 73%, respectivamente). Otro elemento es si han realizado algún curso de desarrollo docente y la mayoría declara haber hecho más de tres (52.7%).

Los participantes del estudio pertenecen casi en igual proporción a las facultades de Humanidades (36.7%), Medicina (32.1%) e Ingeniería (31.2%). Poseen mayormente el grado de magíster (43.9%), seguidos por el de licenciado (32.9%), tienen un contrato planta oficial con la universidad de tipo indefinido (46.4%), aunque hay un porcentaje no menor de profesores que prestan servicios por hora (35.9%).

La muestra presenta un porcentaje marginal de extranjeros (4.6%), los y las participantes principalmente no ejercen algún rol directivo en la organización (73.4%) y un dato interesante es que, en términos de jerarquía académica, la mayoría no la tiene (48.6%) seguido por los profesores asistentes (24.9%). Esto último se explica porque en la fecha del estudio los procesos de jerarquización y promoción en la universidad se encontraban suspendidos. Más información de los participantes se puede observar en las tablas 11 a la 14.

Tabla 12. Descriptivos Jerarquía Académica, Grado, Facultad, Rol Directivo

Jerarquía Académica	F	%	Grado	F	%	Facultad	f	%	Rol Directivo	f	%
Instructor	11	4.6	Licenciado	78	32.9	Humanidades	87	36.7	Sí	63	27
Asistente	58	24.5	Magíster	104	43.9	Medicina	76	32.1	No	174	73
Asociado	47	19.8	Doctorado	55	23.2	Ingeniería	74	31.2			
Titular	13	5.5									
Sin Jerarquía	108	45.6									

N=237

Tabla 13. Descriptivos Edad, Sexo, Nacionalidad

Edad	f	%	Sexo	f	%	Nacionalidad	f	%
25-40	123	51.9	Femenino	110	46.4	Chileno	226	95.4
41-55	76	32.1	Masculino	127	53.6	Extranjero	11	4.6
55	38	16						

N=237

Tabla 14. Tipos de Contrato, N° de Cursos de Perfeccionamiento Pedagógico

Tipo de contrato	f	%	N° cursos pedagógicos	f	%
Planta Oficial Indefinida	110	47	0	23	9.7
Planta Especial Indefinida	26	11	1-3	89	37.6
Planta Temporal Definida	16	6.8	3	125	52.7
Planta Temporal por horas	85	36			

N=237

Tabla 15. Años de Experiencia Profesional, Años de Experiencia Docente

Años de experiencia profesional	F	%	Años de experiencia docente	f	%
0-15	133	56.1	0-15	173	73
16-30	75	31.6	16-30	52	21.9
30	29	12.2	30	12	5.1

N=237

### **3.3 Proceso de Validación del EPCEP**

En esta sección se presenta el desarrollo de un nuevo instrumento de medición de concepciones y prácticas de evaluación en profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional (objetivo específico 2).

Uno de los aportes de esta investigación, lo constituye el desarrollo y validación de un nuevo instrumento denominado Escala de Prácticas y Concepciones de Evaluación de Profesores (EPCEP). Surge en el contexto de esta tesis doctoral, y busca contribuir a la generación de evidencia a través de una escala especialmente creada para el contexto de la educación superior. Anteriores propuestas pertenecían al nivel escolar (Brown\*, 2004) o fueron adaptados desde ahí a la educación terciaria (Fletcher et al., 2012)

#### **3.3.1 Estadísticos descriptivos de los ítems**

A continuación, se presentan estadísticos descriptivos para las escalas de concepciones y prácticas de evaluación pertenecientes al instrumento EPCEP. La tabla 15 presenta descriptivos de promedio, desviación estándar y porcentajes de respuestas para los ítems de Concepciones Transformativas de Evaluación (TRCA).

Tabla 16. Concepciones Transformativas de Evaluación (TRCA)

Tasa de Respuesta (%)					
Ítem	Media	D.E.	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo
DT1 Creo que la evaluación debería poner énfasis en privilegiar que los/as estudiantes conozcan y se relacionen con un entorno de enseñanza aprendizaje plural y diverso.	4.37	.73	1.70	6.30	92.00
DT2 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la consideración del crecimiento personal como un indicador efectivo de aprendizaje.	4.04	.85	5.50	16.00	78.50
DT3 Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes aprendan de sus errores y que luego puedan elaborar una síntesis mejorada de ello.	4.32	.78	3.40	6.90	89.90
DT8 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la construcción de relaciones y asociaciones entre las estructuras prácticas y conceptuales comprendidas en los aprendizajes esperados.	4.46	.63	0.80	3.80	95.40

Continúa en Página siguiente

DT9 Creo que la evaluación debería poner énfasis en abordajes críticos, reflexivos y analíticos del aprendizaje esperado por parte de los/as estudiantes.	4.57	.56	0.00	3.40	96.60
DT12 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la generación de propuestas y/o estrategias innovadoras para el abordaje y tratamiento de los aprendizajes esperados.	4.30	.74	1.70	10.10	88.20
DT13 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la comparación de los aprendizajes esperados con el contexto social del/a estudiante.	3.54	1.06	17.70	28.70	53.60

---

N=237

La mayoría de los ítems presentaron altos niveles de acuerdo en torno al 90 por ciento. Sólo en el caso del ítem DT13 “Creo que la evaluación debería poner énfasis en la comparación de los aprendizajes esperados con el contexto social del/a estudiante”, el grado de acuerdo baja a un nivel más moderado con un 53,6%. La tabla 16 presenta los estadísticos descriptivos para la escala Concepciones Reproductivas de Evaluación (RECA).

Tabla 17. Concepciones Reproductivas de Evaluación (RECA)

Tasa de Respuesta (%)					
Ítem	Media	D.E	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo
DR4 Creo que la evaluación debería poner énfasis en cuerpos de literatura o de consulta bibliográfica obligatorios y complementarios fijados únicamente por el/la profesor/a.	2.66	.981	51.9	25.3	22.8
DR5 Creo que la evaluación debería poner énfasis en lograr que se cubra la mayor cantidad de contenidos planificados.	3.28	1	27.8	20.7	51.5
DR6 Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes dominen la información correcta de un determinado módulo de aprendizaje.	3.81	.956	11.8	16	72.2
DR7 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la memorización y repetición de hechos, fechas, fórmulas o eventos.	1.75	.767	85.2	12.2	2.5

Continúa en página siguiente

DR10	Creo que la evaluación debería poner énfasis en marcos teóricos fijos y estructurados en el currículo del curso como parte de los aprendizajes esperados.	2.92	.929	33.3	40.1	26.6
DR11	Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes retengan una fórmula o procedimiento para resolver uno o varios problemas.	2.56	.958	49.8	33.3	16.9
DR14	Creo que la evaluación debería poner énfasis en la asistencia obligatoria a las cátedras/sesiones lectivas.	2.69	1.128	46	27	27

---

N=237

En esta escala la mayoría de los ítems presentan un bajo nivel de acuerdo cercano al 20%. En particular, el más bajo es el reactivo DR7 “Creo que la evaluación debería poner énfasis en la memorización y repetición de hechos, fechas, fórmulas o eventos”. Sólo dos ítems tienen grado de acuerdo moderado y alto respectivamente DR5 “Creo que la evaluación debería poner énfasis en lograr que se cubra la mayor cantidad de contenidos planificados” y DR6 “Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes dominen la información correcta de un determinado módulo de aprendizaje”. La tabla 17 muestra los estadísticos descriptivos para la escala de Prácticas Alternativas de Evaluación (ALPA).

Tabla 18. Prácticas Alternativas de Evaluación (ALPA)

Tasa de Respuesta (%)

Ítem	Media	D.E	Nunca	Neutral	Siempre
EA1 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la construcción flexible de lo que ha de aprenderse. Por ejemplo, a través de debates, mapas conceptuales, proyectos, etc.	3.83	.888	7.2	24.1	68.8
EA2 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que promueven la elaboración de juicios sobre el aprendizaje esperado por parte de los/as estudiantes	3.79	.826	5.5	28.7	65.8
EA3 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que buscan que los/as estudiantes desarrollen alternativas de trabajo práctico e interdisciplinario, a través de la ejecución de proyectos, estudios o evaluaciones.	3.84	.943	9.3	20.7	70
EA9 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen que los/as estudiantes establezcan alianzas de cooperación con instituciones del sector público o privado.	2.71	1.246	42.6	30.8	26.6
EA10 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la participación activa de los/as estudiantes en sus contextos cotidianos de socialización.	3.46	1.118	19.8	26.6	53.6
EA12 La evaluación que utilizo posee herramientas que promueven experiencias y trabajos colaborativos entre los/as estudiantes.	3.88	.804	4.2	24.9	70.9

Continua en página siguiente

EA14 La evaluación que utilizo puede tener  
herramientas que promueven la elaboración 3.76 .823 6.3 28.7 65  
de explicaciones.

---

N=237

En general las frecuencias de esta escala son mayoritariamente altas (70%) a excepción de EA10 “La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la participación activa de los/as estudiantes en sus contextos cotidianos de socialización”, con un grado más bien moderado y EA9 “La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen que los/as estudiantes establezcan alianzas de cooperación con instituciones del sector público o privado” que tiene una frecuencia baja. En la tabla 18 se observan los estadísticos descriptivos para la escala Prácticas tradicionales de Evaluación (TRPA).

Tabla 19. Prácticas Tradicionales de Evaluación (TRPA)

Tasa de Respuesta (%)

Ítem	Media	D.E	Nunca	Neutral	Siempre
ET4 La evaluación que utilizo puede segmentar y estructurar jerarquizadamente los contenidos seleccionados, manteniendo un aumento progresivo del nivel de dificultad.	3.81	.819	5.1	28.3	66.7
ET5 La evaluación que utilizo puede centrarse mayoritariamente en el desempeño del objetivo final de aprendizaje	4.01	.767	2.1	21.1	76.8
ET6 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que estimulan la observación de unidades segmentadas, jerarquizadas y consecutivas.	3.54	.899	11.4	34.2	54.4
ET7 La evaluación que utilizo puede tener herramientas con criterios debidamente explicados y justificados de acuerdo a lo que deseo observar.	4.16	.751	1.7	16.5	81.9
ET8 La evaluación que utilizo puede tener herramientas como pruebas objetivas, ejercitaciones y listas de chequeo o control muy detallados.	3.51	1.064	16.5	30.8	26.6
ET11 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que privilegian la elaboración de productos individuales por sobre los de tipo grupal.	2.97	.866	24.5	51.9	23.6

Continúa en página siguiente

ET13 Las herramientas de evaluación  
que uso pueden poner énfasis en cómo  
los/as estudiantes aplican lo  
aprendido a una situación particular.

4.06

.784

6.3

28.7

65

---

N=237

La escala presenta más ítems con niveles de frecuencia altos. No obstante, los reactivos ET8 “La evaluación que utilizo puede tener herramientas como pruebas objetivas, ejercitaciones y listas de chequeo o control muy detallados” y ET11 “La evaluación que utilizo puede tener herramientas que privilegian la elaboración de productos individuales por sobre los de tipo grupal” tienen frecuencias bajas. Finalmente, en el ítem ET6 “La evaluación que utilizo puede tener herramientas que estimulan la observación de unidades segmentadas, jerarquizadas y consecutivas” la frecuencia es más bien moderada.

### **3.3.2 Análisis Factorial Exploratorio**

En primer lugar, se evaluó la normalidad de los factores teóricos. En la prueba de Kolmogorov-Smirnov se observa que las escalas tienen distribución normal, a excepción de la escala TRCA ( $p < .05$ ). No obstante, los estadísticos de curtosis y asimetría no son acusadamente anormales ( $< \pm 2$ ), lo que permite mantener el supuesto de normalidad (Pardo & San Martín, 2010).

Por su parte, respecto de los índices de adecuación muestral, se obtuvo un KMO adecuado (KMO = .793), lo que sugiere una agrupabilidad adecuada de los datos para un modelo factorial. En tanto el resultado de la prueba de esfericidad de Barlett es estadísticamente significativa ( $\chi^2 = 1891.807$ ,  $gdl = 378$ ,  $p < .000$ ), descartándose que se trate de una matriz de identidad (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006).

Para la estimación de la validez de constructo del instrumento se llevó a cabo un análisis de Máxima Verosimilitud (ML por sus siglas en inglés) y una rotación Varimax que asume una independencia teórica de las dimensiones. De este modo se podrá considerar una estructura de dimensiones conformadas por distintos niveles de estas dimensiones.

Se eliminaron los ítems ET11 “La evaluación que utilizo puede tener herramientas que privilegian la elaboración de productos individuales por sobre los de tipo grupal” por no poseer ninguna saturación igual o superior a .30. y el ítem EA14 “La evaluación que utilizo puede tener herramientas que promueven la elaboración de explicaciones” que saturó en una dimensión que no le correspondía. El ítem EA10 “La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la participación activa de los/as estudiantes en sus contextos cotidianos de socialización” si bien saturó en dos dimensiones, la carga en el factor 4 (TRPA) fue considerablemente más baja (.302) que la que obtuvo en el factor que le corresponde (.665). Por lo mismo, se procedió a evaluar su retención en el análisis factorial confirmatorio. Estos resultados se presentan en la tabla 20

Tabla 20. Análisis Factorial Exploratorio con 4 Factores

	Factor			
	ALPA	RECA	TRCA	TRPA
EA10 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la participación activa de los/as estudiantes en sus contextos cotidianos de socialización.	.675			
EA9 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen que los/as estudiantes establezcan alianzas de cooperación con instituciones del sector público o privado.	.664			
EA3 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que buscan que los/as estudiantes desarrollen alternativas de trabajo práctico e interdisciplinario, a través de la ejecución de proyectos, estudios o evaluaciones.	.635			
EA1 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la construcción flexible de lo que ha de aprenderse. Por ejemplo, a través de debates, mapas conceptuales, proyectos, etc.	.632			
EA12 La evaluación que utilizo posee herramientas que promueven experiencias y trabajos colaborativos entre los/as estudiantes.	.605			
EA2 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que promueven la elaboración de juicios sobre el aprendizaje esperado por parte de los/as estudiantes	.576			
DT3 Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes aprendan de sus errores y que luego puedan elaborar una síntesis mejorada de ello.		.643		
DT1 Creo que la evaluación debería poner énfasis en privilegiar que los/as estudiantes conozcan y se relacionen con un entorno de enseñanza aprendizaje plural y diverso.		.637		
DT2 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la consideración del crecimiento personal como un indicador efectivo de aprendizaje.		.549		

Continua en página siguiente

DT8 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la construcción de	.548
--	------

relaciones y asociaciones entre las estructuras prácticas y conceptuales comprendidas en los aprendizajes esperados.	
DT9 Creo que la evaluación debería poner énfasis en abordajes críticos, reflexivos y analíticos del aprendizaje esperado por parte de los/as estudiantes.	.525
DT12 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la generación de propuestas y/o estrategias innovadoras para el abordaje y tratamiento de los aprendizajes esperados.	.520
DT13 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la comparación de los aprendizajes esperados con el contexto social del/a estudiante.	.399
DR4 Creo que la evaluación debería poner énfasis en cuerpos de literatura o de consulta bibliográfica obligatorios y complementarios fijados únicamente por el/la profesor/a.	.605
DR5 Creo que la evaluación debería poner énfasis en lograr que se cubra la mayor cantidad de contenidos planificados.	.580
DR10 Creo que la evaluación debería poner énfasis en marcos teóricos fijos y estructurados en el currículo del curso como parte de los aprendizajes esperados.	.572
DR7 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la memorización y repetición de hechos, fechas, fórmulas o eventos.	.559
DR11 Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes retengan una fórmula o procedimiento para resolver uno o varios problemas.	.486
DR6 Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes dominen la información correcta de un determinado módulo de aprendizaje.	.480
DR14 Creo que la evaluación debería poner énfasis en la asistencia obligatoria a las cátedras/sesiones lectivas.	.434
ET6 La evaluación que utilizo puede tener herramientas que estimulan la observación de unidades segmentadas, jerarquizadas y consecutivas.	.622
ET5 La evaluación que utilizo puede centrarse mayoritariamente en el desempeño del objetivo final de aprendizaje	.593

Continua en página siguiente

ET4 La evaluación que utilizo puede segmentar y estructurar	.569
---	------

jerarquizadamente los contenidos seleccionados, manteniendo un aumento progresivo del nivel de dificultad.				
ET7 La evaluación que utilizo puede tener herramientas con criterios debidamente explicados y justificados de acuerdo a lo que deseo observar.				.504
ET8 La evaluación que utilizo puede tener herramientas como pruebas objetivas, ejercitaciones y listas de chequeo o control muy detallados.				.499
ET13 Las herramientas de evaluación que uso pueden poner énfasis en cómo los/as estudiantes aplican lo aprendido a una situación particular.				.366
<hr/>				
Alfa de Cronbach del Factor	.810	.732	.763	.704
<hr/>				

A través del AFE se puede observar con claridad que los factores corresponden a las escalas hipotetizadas en la tabla de especificación del EPCEP. Por lo tanto, se puede afirmar que la estructura de este modelo original para el EPCEP correspondería a 25 ítems.

Los resultados del análisis de confiabilidad, según los criterios que establece DeVellis (2003) muestran que la escala “Prácticas Alternativas” (ALPA) muestra un valor muy bueno, mientras que “Concepciones Transformativas” (TRCA), “Concepciones Reproductivas” (RECA) y “Prácticas Tradicionales” (TRPA) presenta valores considerados como bueno.

#### **4.3.2 Análisis Factorial Confirmatorio**

En esta fase se utilizó un AFC para el modelo original que fue evaluado a partir de los índices de bondad de ajuste  $\chi^2$ , CFI, TLI, IFI, AICC Y RMSEA según sugiere la literatura (Hair et al., 2006), obteniéndose valores cercanos a lo aceptable, pero aún perfectibles.

En el segundo modelo, se eliminaron en cada dimensión los ítems que tuviesen al mismo tiempo las saturaciones y los coeficientes de correlación múltiple cuadrática más bajos. De este modo se eliminaron los ítems DR7, DR11, DR14, DT8, DT9, DT13, EA1, EA2, ET8 y ET13. El modelo de AFC se observa en la figura 10.

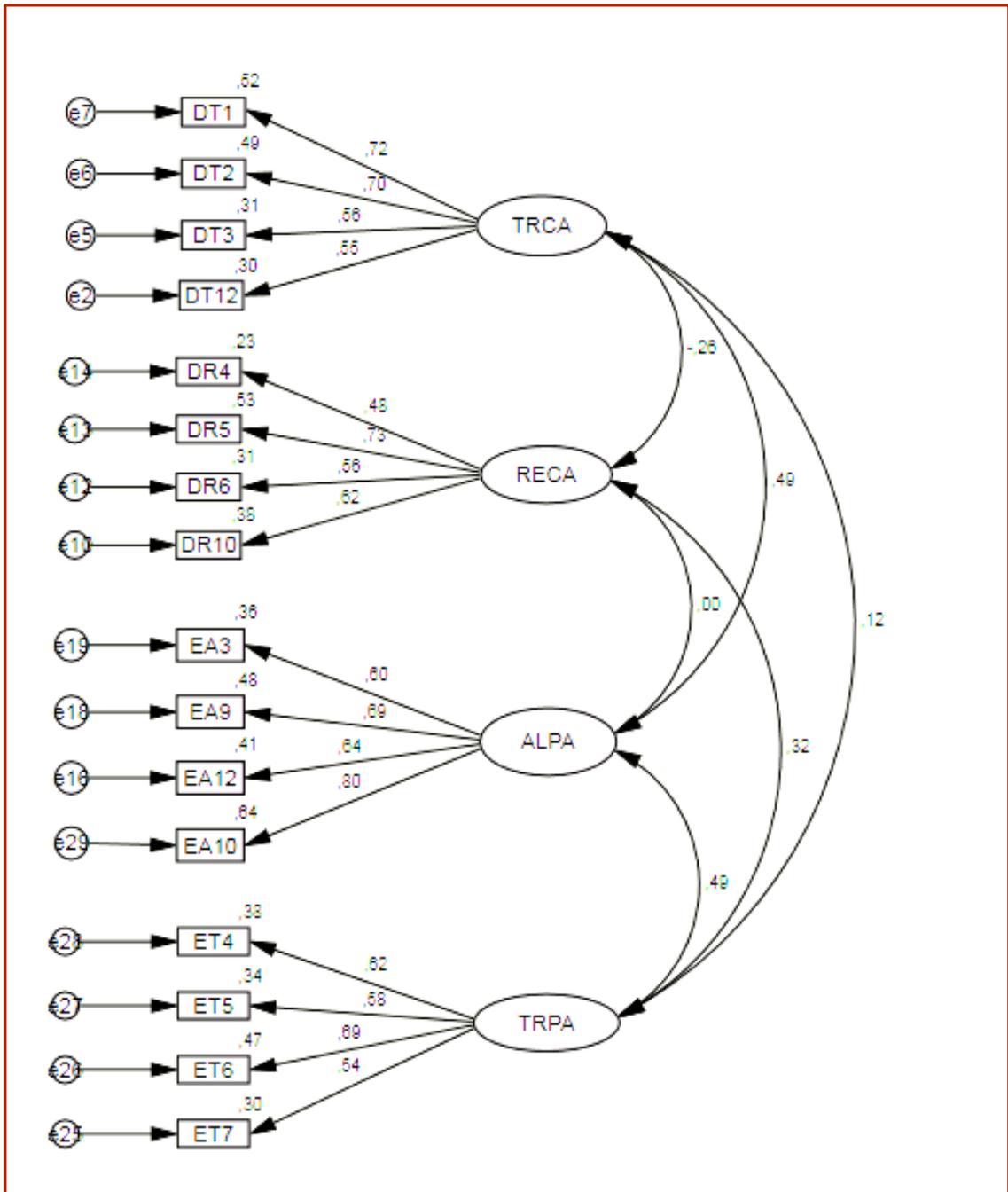


Figura 11. Modelo Factorial de 4 Factores Para EPCEP

Tabla 21. Estadísticos de Ajuste de Bondad modelo original y emergente

Índices de Ajuste	Modelo Original	Modelo Final
$\chi^2$	504.925	130.205
df	203	98
P	.000	.016
CFI	.861	.962
TLI	.844	.953
IFI	.862	.963
PCFI	.775	.785
AIC	620.925	238.205
RMSEA	.055	.037

N=237

En la tabla 21 se puede apreciar que existe una mejora en el CFI y en los indicadores en general, lo que indica un progresivo mejor ajuste. Esto debe ser analizado con cautela, ya que en cada modelo se eliminaron ítems respecto del anterior, por lo que las matrices empíricas no son iguales en cada modelo.

#### 4.3.4 Análisis descriptivo y de confiabilidad de las Escalas del modelo final

Luego de obtener el modelo final que presenta el mejor ajuste, observamos en la tabla 21 que, en un segundo análisis de confiabilidad, las escalas ALPA y TRCA obtienen un valor bueno, mientras que las escalas RECA y TRPA alcanzan valores considerados como mínimamente aceptables (DeVellis, 2016).

Tabla 22. Descriptivos y Alpha de Cronbach para escalas finales después AFC de 4 factores

Escala de Evaluación	Media	D.E	Alpha de Cronbach	de Asimetría	Curtosis
ALPA	3.474	.541	.772	-.132	-.544
TRCA	4.255	.469	.726	-1.038	1.873
RECA	3.169	.500	.685	-.266	-.074
TRPA	3.881	.836	.699	-.033	-.158

N=237

Del análisis de la asimetría y curtosis se puede apreciar que ninguna de las dimensiones posee valores extremos de estas (+-2) por lo que en lo sucesivo se realizarán análisis paramétricos (Pardo Merino & San Martín, 2010).

Se concluye que el instrumento posee adecuadas propiedades psicométricas para su uso en población docente. Sin embargo, se debe continuar la investigación para mejorar la confiabilidad.

#### **4.4 Asociación de variables de contexto con las escalas del EPCEP**

En esta sección se identifican las posibles asociaciones significativas entre las variables de contexto educativo y las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional (objetivo específico 3).

#### 4.4.1 Cálculo de variables relacionadas

Se procedió a estimar diferencias significativas para cada variable según las dimensiones RECA, TRCA, ALPA, TRPA. Se utilizaron pruebas de ANOVA univariado para identificar diferencias significativas entre los grupos según cada dimensión (tabla 23). En el caso de las variables Sexo y Nacionalidad se utilizó directamente la prueba T de Student para muestras independientes puesto que ambas sólo tenían dos categorías.

Tabla 23. Pruebas de Anova

	RECA		TRCA		ALPA		TRPA	
	F	p	F	p	F	p	F	p
Facultades	.67	.51	1.74	.18	2.07	.13	.22	.80
Edad (Rangos)	.28	.76	1.49	.23	.47	.62	.43	.65
Años de experiencia profesional	.34	.71	1.36	.26	1.05	.35	2.10	.12
Años de experiencia docente	.31	.73	2.55	.08	1.22	.30	.14	.87
Nº de cursos de perfeccionamiento	.19	.83	.85	.43	.03	.97	.64	.53
Tipo de contrato laboral	.20	.89	1.28	.28	13.78	.00*	.83	.48
Grado Académico	3.12	.05	8.43	.00*	2.58	.08	.03	.97
Jerarquía académica	.43	.79	.93	.45	1.97	.10	.52	.72

\*p<.05

En el caso de la dimensión ALPA, se encontró una diferencia significativa según tipo de contrato laboral. Del análisis post-hoc, se encontró diferencias significativas entre los profesores Hora y todos los demás tipos de contrato (oficial, especial, temporal). Entre estos tipos de contrato no hubo ninguna diferencia.

Por su parte en el caso de la variable TRCA, se encontró una diferencia según el grado académico de los profesores. En este caso, se encontraron diferencias entre quienes tienen grado de doctor y otros grados académicos (Licenciados y Magíster). Entre estos dos no se encontraron diferencias.

En el caso de Sexo, Nacionalidad y Función directiva se buscaron diferencias utilizando la prueba T de Student dado que se trata de variables dicotómicas (tabla 24).

Tabla 24. Pruebas T de Student

	RECA		TRCA		ALPA		TRPA	
	T	p	T	p	T	p	T	p
Sexo	1.81	0.07	-3.42	0.00*	-1.61	0.11	0.97	0.33
Nacionalidad	-1.04	0.30	1.65	0.10	0.27	0.79	0.36	0.72
Función directiva	-0.29	0.77	-0.28	0.78	-0.06	0.95	-1.00	0.32

\*p<.05

Sólo se encontraron diferencias significativas en la dimensión TRCA en donde las mujeres obtuvieron una media superior. La tabla 25 muestra las variables dicotómicas creadas.

Tabla 25. Variables dicotómicas creadas

Variable	Categorías	
Sexo	0 (-)	Hombre
	1(+)	Mujer
Tipo de contrato	0 (-)	Oficial, Especial o Temporal
	1(+)	Docente hora
Grado académico	0 (-)	Licenciado o Magíster
	1(+)	Doctor

Como se mencionó antes, en esta investigación entre las variables del contexto educativo, también se consideró las escalas de enfoque de enseñanza “Transmisión de la información/centrado en el profesor” (TICP) y “Cambio conceptual/centrado en el estudiante” (CCCE) que forman parte de la versión acortada del ATI.

De este modo las variables que se incluirán en cada modelo de regresión se detallan a continuación en la tabla 26.

Tabla 26. Variables incluidas en cada modelo de regresión

Dimensión	Variables predictoras
RECA	Edad (Numérica)
	Enfoque centrado en el estudiante
	Enfoque centrado en el profesor
TRPA	Edad (Numérica)
	Enfoque centrado en el estudiante
	Enfoque centrado en el profesor
ALPA	Edad (Numérica)
	Enfoque centrado en el estudiante
	Enfoque centrado en el profesor
TRCA	Tipo de contrato
	Edad (Numérica)
	Enfoque centrado en el estudiante
	Enfoque centrado en el profesor
	Sexo
	Grado académico

## **4.5 Factores predictores de los perfiles calculados**

En esta sección se evalúa la contribución de las variables del contexto educativo a explicar la conformación de las dimensiones de concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional (objetivo específico 4).

Para esto, se realizaron regresiones lineales para identificar en qué medida las variables permiten predecir el nivel en que las personas poseen cada una de las dimensiones correspondientes a las concepciones y prácticas de evaluación.

En primer lugar, se reportan los coeficientes de determinación R cuadrado de cada modelo. Se consideran los coeficientes corregidos, ajustados al hecho que en algunos hubo factores que resultaron no ser significativos (Tabla 27).

Tabla 27. R cuadrados de cada modelo de regresión

	R2
RECA	.370
TRPA	.086
ALPA	.411
TRCA	.381

Se aprecia que los coeficientes en general están en rangos moderados excepto TRPA, cuyo modelo ajusta para explicar esta variable en menor medida. De aquí se puede desprender que esta variable requiere mayor investigación en cuanto a factores que la determinan.

A continuación, en la tabla 28 se detallan las pruebas de ANOVA que determinaron si existen diferencias significativas en los coeficientes de las regresiones de cada modelo.

Tabla 28. Pruebas ANOVA para coeficientes de modelos de regresión

	F	p-valor
RECA	47.239	.000
TRPA	8.389	.000
ALPA	42.128	.000
TRCA	30.041	.000

Se aprecia que todas las pruebas de ANOVA fueron significativas. De este modo se concluye que los coeficientes de las distintas variables son significativamente diferentes entre sí.

A continuación, en la tabla 29 se detallan los FIV (Factores de inflación de la varianza) de cada modelo con el fin de descartar que exista multicolinealidad entre las dimensiones independientes.

Tabla 29. Factores de Inflación de la varianza

	FIV			
	RECA	TRPA	ALPA	TRCA
Edad	1,17	1,17	1,23	1,23
Enfoque Centrado Estudiante	1,09	1,09	1,10	1,10
Enfoque Centrado Profesor	1,10	1,10	1,11	1,11
Tipo de contrato	-		1,08	
Sexo femenino				1,06
Grado de Doctor				1,06

Como se puede apreciar, todos los FIV son bajos lo que significa que no existiría multicolinealidad entre las dimensiones en los distintos factores.

A continuación, en la tabla 30 se detallan los coeficientes del análisis de regresión lineal de cada modelo.

Tabla 30. Regresión lineal múltiple

Dimensión	Factor	B	Error típico	Beta	t	p-valor
RECA	Constante	2.59	.35	-	7.46	.00
	Edad (Numérica)	-.02	.00	-.41	-7.35	.00*
	Enfoque centrado en el estudiante	.08	.07	.06	1.03	.30
	Enfoque centrado en el profesor	.40	.06	.37	6.77	.00*
TRPA	Constante	2.63	.35	-	7.58	.00*
	Edad (Numérica)	-.01	.00	-.12	-1.71	.09
	Enfoque centrado en el estudiante	.24	.07	.21	3.27	.00*
	Enfoque centrado en el profesor	.17	.06	.18	2.79	.01*
ALPA	Constante	.30	.38	-	.78	.44
	Edad (Numérica)	.03	.00	.51	9.13	.00*
	Enfoque centrado en el estudiante	.23	.08	.15	2.85	.00*
	Enfoque centrado en el profesor	.19	.07	.15	2.93	.00*
	Tipo de contrato	.38	.09	.23	4.36	.00*
TRCA	Constante	2.33	.29	-	8.10	.00
	Edad (Numérica)	.03	.00	.51	8.95	.00*
	Enfoque centrado en el estudiante	.19	.06	.17	3.16	.00*
	Enfoque centrado en el profesor	.07	.05	.07	1.38	.17
	Sexo	-.10	.06	-.08	-1.58	.12
	Grado académico	-.19	.07	-.14	-2.68	.01*

\*p<.05

Respecto de la variable RECA, se puede apreciar que tanto la edad como el enfoque centrado en el profesor se relacionaron significativamente. En este sentido, la relación más fuerte es con esta última variable y de manera positiva. Esto significa que mientras más centrada en el profesor esté el docente, mayor será su concepción reproductiva.

Por su parte en la variable TRCA, la edad se relacionó de manera significativa y positiva. En este caso, fue el enfoque centrado en el estudiante el que explicó esta dimensión. Así, se desprende que mientras más el profesor se centre en el estudiante, mayor será su concepción transformativa. El grado académico igualmente se relacionó de manera negativa, lo que se interpreta (de acuerdo con cómo esta variable está conformada) como una tendencia a tener una concepción más transformativa cuando no se posee el grado de Doctor.

Se observa que la concepción transformativa es explicada por el enfoque centrado en el estudiante mientras que la reproductiva por el enfoque centrado en el profesor. En este sentido, los resultados en cuanto a las prácticas son coherentes con lo teóricamente esperable.

En el caso de las prácticas, llama la atención que ambos enfoques (Centrado en profesor y estudiante) explicaron ambas (ALPA y TRPA) y de manera positiva. En este sentido, el enfocarse en cualquiera de ambos actores del proceso de enseñanza explicaría tanto prácticas alternativas como tradicionales. Esto podría deberse a que ambas prácticas coexisten en las clases de los docentes. El tipo de contrato explicó de manera positiva la práctica alternativa de manera positiva, lo que significa que esta dimensión será mayor cuando los profesores tienen un contrato de honorarios. Esta dimensión igualmente fue explicada por la edad, aunque en menor medida, de manera positiva.

## **4.6 Perfilamiento de las dimensiones**

En esta sección se establecen grupos de profesores según sus concepciones y prácticas de evaluación de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional (objetivo específico 5).

Como se mencionó antes, la fase de asociación entre variables dio paso a la siguiente etapa que correspondió al perfilamiento de dimensiones. Una de las preocupaciones de esta sección fue la conformación de los perfiles de evaluación, a partir de la combinación de las escalas de prácticas y concepciones de evaluación informadas por el EPCEP.

### **4.6.1 Análisis de Conglomerados**

En esta etapa se realizó un análisis de conglomerados de K Medias con puntuación estandarizada para cada una de las escalas del EPCEP. Los resultados sugieren que existen asociaciones significativas en concordancia con la relación hipotetizada entre las variables. En particular, se indica que una solución de cuatro conglomerados fue la más aceptable y consistente con el modelo teórico que respalda el desarrollo del cuestionario. La prueba ANOVA pudo detectar contrastes estadísticamente significativos en todas las escalas.

En tanto, el análisis de diferencias de medias mediante la prueba de Tukey ( $p < .005$ ) muestra algunas diferencias de los grupos al cruzarlos con las escalas. Por ejemplo, la escala ALPA tiene diferencias consistentes entre los grupos 1 y 4 respecto a los grupos 2 y 3. La escala TRCA presenta al grupo 1 con diferencias respecto al resto, mientras el segundo grupo es diferente al 3 y este respecto al 4. La escala RECA tiene diferencias de los grupos 1 y 2 respecto al 3 y 4. Finalmente, en la escala TRPA, el primer grupo difiere con los grupos 2 y 4, mientras el grupo 3 es diferente al 4 como se puede observar en la tabla 31 (diferencia de medias) y tabla 32 (puntuaciones estandarizadas).

Tabla 31. Análisis de conglomerados con pruebas de diferencia de medias

	Clúster 1 n=77 (32.5%)		Clúster 2 n=59 (24.9%)		Clúster 3 n=41 (17.3%)		Clúster 4 n=60 (25.3%)			
	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E		
RECA	3.68	.48	2.92	.54	3.59	.49	2.48	.50	78.835	.00
TRCA	4.42	.36	4.19	.37	3.43	.55	4.68	.34	87.168	.00
ALPA	3.99	.58	2.79	.61	2.93	.61	3.85	.61	64.369	.00
TRPA	4.27	.44	3.27	.40	3.93	.48	3.95	.49	56.587	.00

Tabla 32. Análisis de conglomerados con puntuaciones estandarizadas

	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4
RECA	.67	-1.04	.08	.12
TRCA	.72	-.35	.60	-.98
ALPA	.28	-.11	-1.44	.74
TRPA	.65	-.85	-.68	.47

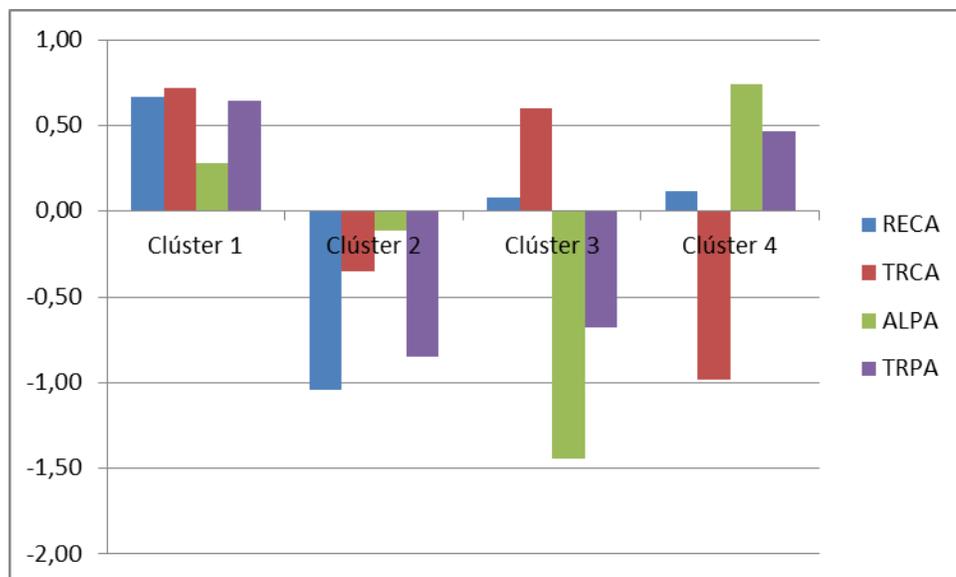


Figura 12: Puntuaciones estandarizadas de las dimensiones por clúster

En la figura 12 se aprecia que el clúster 1 está conformado con personas que poseen esencialmente prácticas tradicionales y no existe una clara distinción entre ambas concepciones, aunque con una ligera predominancia de concepción transformativa. (TRPA-TRCA-RECA)

El clúster 2 se trata de personas con un perfil de concepción transformativa y práctica alternativa, lo que lo convierte en un perfil consonante. (TRCA-ALPA)

En el clúster 3 existen personas que poseen una práctica tradicional y una concepción transformativa lo que igualmente lo convierte en un perfil disonante. (TRPA-TRCA)

El clúster 4 lo componen personas con una concepción reproductiva, prácticas alternativas y prácticas tradicional, lo que lo convierte en un perfil disonante. (RECA-ALPA-TRPA)

Respecto de las pruebas de diferencia de medias, se observan diferencias significativas para todas las dimensiones entre todos los perfiles. A continuación, se identifican las diferencias significativas comparando cada par de conglomerados

Tabla 33. Pruebas post hoc para dimensiones EPCEP por clúster

				Intervalo de confianza al 95%		
				Límite inferior	Límite superior	
RECA	1	2	,75583*	,000	,5310	,9806
		3	,08386	,823	-,1673	,3351
		4	1,20032*	,000	,9766	1,4241
	2	3	-,67197*	,000	-,9362	-,4078
		4	,44449*	,000	,2063	,6827
	3	4	1,11646*	,000	,8532	1,3797
TRCA	1	2	,22491*	,003	,0602	,3896
		3	,98876*	,000	,7372	1,2403
		4	-,26358*	,000	-,4204	-,1068
	2	3	,76385*	,000	,5053	1,0224
		4	-,48849*	,000	-,6572	-,3198
	3	4	-1,25234*	,000	-1,5063	-,9983
ALPA	1	2	1,20113*	,000	,9336	1,4687
		3	1,06668*	,000	,7677	1,3656
		4	,14351	,504	-,1228	,4098
	2	3	-,13446	,686	-,4488	,1799
		4	-1,05763*	,000	-1,3411	-,7741
	3	4	-,92317*	,000	-1,2365	-,6099
TRPA	1	2	1,00578*	,000	,8041	1,2074
		3	,34590*	,001	,1206	,5712
		4	,32273*	,000	,1220	,5234
	2	3	-,65988*	,000	-,8968	-,4229
		4	-,68305*	,000	-,8967	-,4694
	3	4	-,02317	,994	-,2593	,2130

En el caso de las variables RECA, ALPA y TRPA se observó la prueba de Tukey puesto que se respetó el supuesto de homocedasticidad. Por su parte en el caso de la variable TRCA se recurrió a la prueba de Games-Howell puesto que sí hubo diferencias significativas entre las varianzas.

En el caso de la variable RECA hubo diferencias entre todos los clústeres excepto entre el 1 y 3. Por su parte en el caso de TRCA hubo diferencias entre todos los clústeres. En el caso de ALPA, hubo diferencias entre todos los clústeres excepto 1 con 4 y 2 con 3. Finalmente, en el caso de TRPA, solo los clústeres 3 y 4 no presentaron diferencias significativas. En esta dimensión, todos en todos los demás pares de clústeres se encontraron diferencias significativas como lo muestra la tabla 33.

#### **4.6.2 Análisis descriptivo de los conglomerados**

En términos descriptivos, al hacer el cruce de los conglomerados con las variables socio demográficas y académicas presentes en el estudio (ver tabla 34), el clúster 1: TRPA-TRCA-RECA está conformado mayoritariamente por profesores chilenos (96.1%) de Medicina (44.2%) seguido por los de Humanidades (28.6%) en posesión de un Magíster (48.1%). Con una media de edad de 42 años, son tanto mujeres (50.6%) como hombres, con hasta 15 años de experiencia profesional (63.6%) y pedagógica (75.3%), que declaran haber realizado más de 3 cursos de formación docente (49.4%). En este grupo son mayoría los profesores que no cumplen un rol directivo (81.8%), con contrato de profesor hora (49.4%) y que no poseen jerarquía académica (50.6%), aunque seguido por profesores asistentes (20.8%).

El clúster 2: TRCA-ALPA agrupa a hombres (55.9%) todos chilenos (100%), que están distribuidos proporcionalmente entre las tres facultades del estudio (Humanidades, 35.6%; Medicina 33.9%; Ingeniería, 30.5%) y principalmente con grado de magíster (42.4%) seguido por los licenciados (35.6%). La edad promedio es 40 años y cuentan con experiencia de hasta 15 años en lo profesional (49.2 %) y docente (72.9%), además de haber realizado más de tres cursos de formación pedagógica (52.5%). Estos profesores no desempeñan un cargo directivo (71.2) y no poseen aún jerarquía académica (42.4%). Finalmente, el tipo de contrato mayoritario es el de planta oficial (57.6).

El clúster 3: TRPA-TRCA está conformado por profesores mujeres (78%), chilenas (90.2%) en su mayoría de la Facultad de Humanidades (41.5%), con una edad media de 31. La experiencia profesional predominante es entre hasta 15 años (51.2%) y la docente también (68.3%), mientras que declaran haber hecho más de tres cursos de formación pedagógica (58.5%). Son académicos con grado de doctorado (43.9%) que no desempeñan rol directivo (70.7%). No tienen aún jerarquía académica (41.5%) y el tipo de contrato mayoritario es el de planta oficial (51.2%).

El clúster 4: RECA-ALPA-TRPA agrupa a mayoritariamente a profesores chilenos (93.3%) hombres y mujeres por igual (50%) con un promedio de edad 55 de la facultad de Medicina (40%). Estos académicos poseen una experiencia profesional de hasta 15 años (56.7%) y mismo tiempo de experiencia docente (73.3), quienes declaran haber realizado más de 3 cursos de perfeccionamiento docente (53.3). Además, son en su mayoría magíster (50%), aunque hay un número no menor de licenciados (30%), sin rol directivo (66.7%), aunque son el grupo mayoritario con función directiva (33.3%). Finalmente, pertenecen al segmento de profesores hora (43.3%) y profesores planta (41.7%). La mayoría no está jerarquizado (45%).

Tabla 34. Frecuencia para 4 clústeres y variables sociodemográficas y académicas

		Clúster 1		Clúster 2		Clúster 3		Clúster 4	
		TRPA-TRCA-RECA		RECA-TRPA		TRCA-ALPA		RECA-ALPA-TRPA	
		(n=77)		(n=59)		(n=41)		(n=60)	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Facultad	Medicina	34	44,20%	20	33,90%	9	22,00%	24	40,00%
	Humanidades	22	28,60%	21	35,60%	17	41,50%	16	26,70%
	Ingeniería	21	27,30%	18	30,50%	15	36,60%	20	33,30%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%
Edad	(Media)		42		40		31		55
Sexo	Femenino	39	50,60%	26	44,10%	32	78,00%	30	50,00%
	Masculino	38	49,40%	33	55,90%	9	22,00%	30	50,00%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%
Años de experiencia profesional	0-15	49	63,60%	29	49,20%	21	51,20%	34	56,70%
	16-30	16	20,80%	23	39,00%	14	34,10%	22	36,70%
	30	12	15,60%	7	11,90%	6	14,60%	4	6,70%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%
Años de experiencia docente	0-15	58	75,30%	43	72,90%	28	68,30%	44	73,30%
	16-30	16	20,80%	12	20,30%	9	22,00%	15	25,00%
	30	3	3,90%	4	6,80%	4	9,80%	1	1,70%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%

Continua en página siguiente

Número de cursos pedagógicos	0	8	10,40%	5	8,50%	4	9,80%	6	10,00%
	1-3	31	40,30%	23	39,00%	13	31,70%	22	36,70%
	+ de 3	38	49,40%	31	52,50%	24	58,50%	32	53,30%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%
Nacionalidad	Chileno	74	96,10%	59	100,00%	37	90,20%	56	93,30%
	Extranjero	3	3,90%	0	0,00%	4	9,80%	4	6,70%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%
Tipo de Contrato	Oficial	30	39,00%	34	57,60%	21	51,20%	25	41,70%
	Especial	7	9,10%	11	18,60%	5	12,20%	3	5,00%
	Temporal	2	2,60%	4	6,80%	4	9,80%	6	10,00%
	Hora	38	49,40%	10	16,90%	11	26,80%	26	43,30%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%
Grado	Licenciado	28	36,40%	21	35,60%	11	26,80%	18	30,00%
	Master	37	48,10%	25	42,40%	12	29,30%	30	50,00%
	Doctorado	12	15,60%	13	22,00%	18	43,90%	12	20,00%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%
Rol directivo	Sí	14	18,20%	17	28,80%	12	29,30%	20	33,30%
	No	63	81,80%	42	71,20%	29	70,70%	40	66,70%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%

Continúa en página siguiente

Jerarquía académica	Instructor	3	3,90%	2	3,40%	3	7,30%	3	5,00%
	Asistente	16	20,80%	21	35,60%	10	24,40%	11	18,30%
	Asociado	13	16,90%	11	18,60%	8	19,50%	15	25,00%
	Titular	6	7,80%	0	0,00%	3	7,30%	4	6,70%
	Sin jerarquía	39	50,60%	25	42,40%	17	41,50%	27	45,00%
	Total	77	100,00%	59	100,00%	41	100,00%	60	100,00%

---

#### 4.6.3 Identificación de variables de contexto asociados a la pertenencia de clústeres

Mediante análisis de Chi Cuadrado de Pearson, se buscó la asociación entre las distintas variables y la pertenencia a un clúster u otro como se indica en la tabla 35.

Tabla 35. Pruebas de independencia

	Chi cuadrado	gl	p-valor	Razón de verosimilitud
Facultades	6.954	6	.325	.300
Sexo	12.591	3	.006*	.004
Años de experiencia profesional	8.326	6	.215	.181
Años de experiencia docente	4.256	6	.642b	.631
Número de cursos de perfeccionamiento docente	1.136	6	.980	.979
Nacionalidad	5.948	3	.114b	.045
Tipo de contrato laboral	23.547	9	.005*.b	.003
Grado Académico	13.662	6	.034*	.050
Función Directiva	4.488	3	.213	.200
Jerarquía académica	11.576	12	.480b	.281

\*p<.05 b. Más del 20% de las casillas de esta subtabla esperaban frecuencias de casilla inferiores a 5.

Sólo el sexo del docente, el tipo de contrato y el grado académico se relacionaron significativamente con la pertenencia a un clúster.

Tabla 36. Tabla de contingencia para variables asociadas con perfiles

			Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4		
			TRPA-	TRCA-	TRPA-	RECA-	TOTAL	
			TRCA-	ALPA	TRCA	ALPA-		
			RECA			TRPA		
			(n=77)	(n=59)	(n=41)	(n=60)		
Sexo	Femenino	V.o	39	26	32	30	127	
		R.c	-.6	-1.7	3.5	-.6		
	Masculino	V.o	38	33	9	30	110	
		R.c	.6	1.7	-3.5	.6		
Total			77	59	41	60	237	
Tipo de contrato laboral	Oficial	V.o	30	34	21	25	110	
		R.c	-1.6	2.0	.7	-.9		
	Especial	V.o	7	11	5	3	26	
		R.c	-.6	2.2	.3	-1.7		
	Temporal	V.o	2	4	4	6	16	
		R.c	-1.8	.0	.8	1.2		
	Hora	V.o	38	10	11	26	85	
		R.c	3.0	-3.5	-1.3	1.4		
	Total			77	59	41	60	237
	Grado Académico	Licenciado	V.o	28	21	11	18	78
			R.c	.8	.5	-.9	-.6	
		Magíster	V.o	37	25	12	30	104
R.c			.9	-.3	-2.1	1.1		
Doctorado		V.o	12	13	18	12	55	
		R.c	-1.9	-.2	3.5	-.7		
Total			77	59	41	60	237	

V.o = Valor observado, R.c= Residuo corregido.

Del análisis de residuos corregidos (tabla 36), en el caso del sexo, ser mujer se relacionó con pertenecer al clúster 3 y para los hombres, estos se relacionaron con no pertenecer a dicho clúster. En el caso del tipo de contrato, el ser planta oficial se asoció con pertenecer al clúster 2, así como la planta especial. Por su parte, el ser docente hora se relacionó con pertenecer al clúster 1 y a no pertenecer al 2.

Respecto del grado académico, el poseer grado de doctor se relacionó con pertenecer al clúster 3, mientras que el tener grado de magíster se asoció con no tener este perfil.

De este modo, es posible ver como en general pertenecer a uno u otro grupo tiende a relacionarse con pertenecer al clúster 1, 2 ó 3. Sin embargo, las distintas variables no se relacionaron con el estar en el clúster 4.

## **Capítulo 5: Resultados Cualitativos**

### **5.1 Acerca de este capítulo**

Tras la revisión de los resultados cuantitativos de este diseño de investigación concurrente, en esta sección se presentan los resultados cualitativos a partir de dos procesos. En primer lugar, se describen las dimensiones y otras subdimensiones emergentes que arrojó la entrevista semiestructurada aplicada a 30 profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades.

Mediante la técnica del análisis de contenido, se logró profundizar en las condiciones de cambio evaluativo presentes desde la literatura (preestablecidas), pero también en otras no consideradas al principio. Con estos resultados se pudo elevar una descripción de cuáles son los factores que conforman estas condiciones de cambio y que pueden influir en el tipo de perfil que presenta el profesor.

Complementario a estos análisis se localizaron algunos conceptos emergentes de las entrevistas en los ejes de combinación de concepciones y prácticas de evaluación a modo de ilustrar cómo estas condiciones de cambio pueden estar más cercanas a un determinado tipo de perfil.

En segundo lugar, se planteó una profundización de las características de los perfiles de evaluación obtenido del análisis de conglomerados, pero esta vez individualizados en 30 casos de profesores. Lo anterior permitió comprender la caracterización de estos perfiles, complementando los hallazgos recabados en el capítulo 4 de resultados cuantitativos.

## **5.2 Descripción de dimensiones**

En esta sección se describe las condiciones de cambio evaluativo de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional (objetivo específico 6).

Esta fase tuvo por objetivo la comprensión en profundidad de las dimensiones y subdimensiones tanto preestablecidas como emergentes, de acuerdo con las entrevistas a profesores de las tres facultades como se muestran en la figura 13. Además, siguiendo la idea de los ejes que surgen desde la combinación de concepciones y prácticas de evaluación, los diferentes conceptos evidenciados por el análisis se posicionaron de acuerdo con su cercanía con los cuadrantes de pertenencia a los perfiles evaluativos.

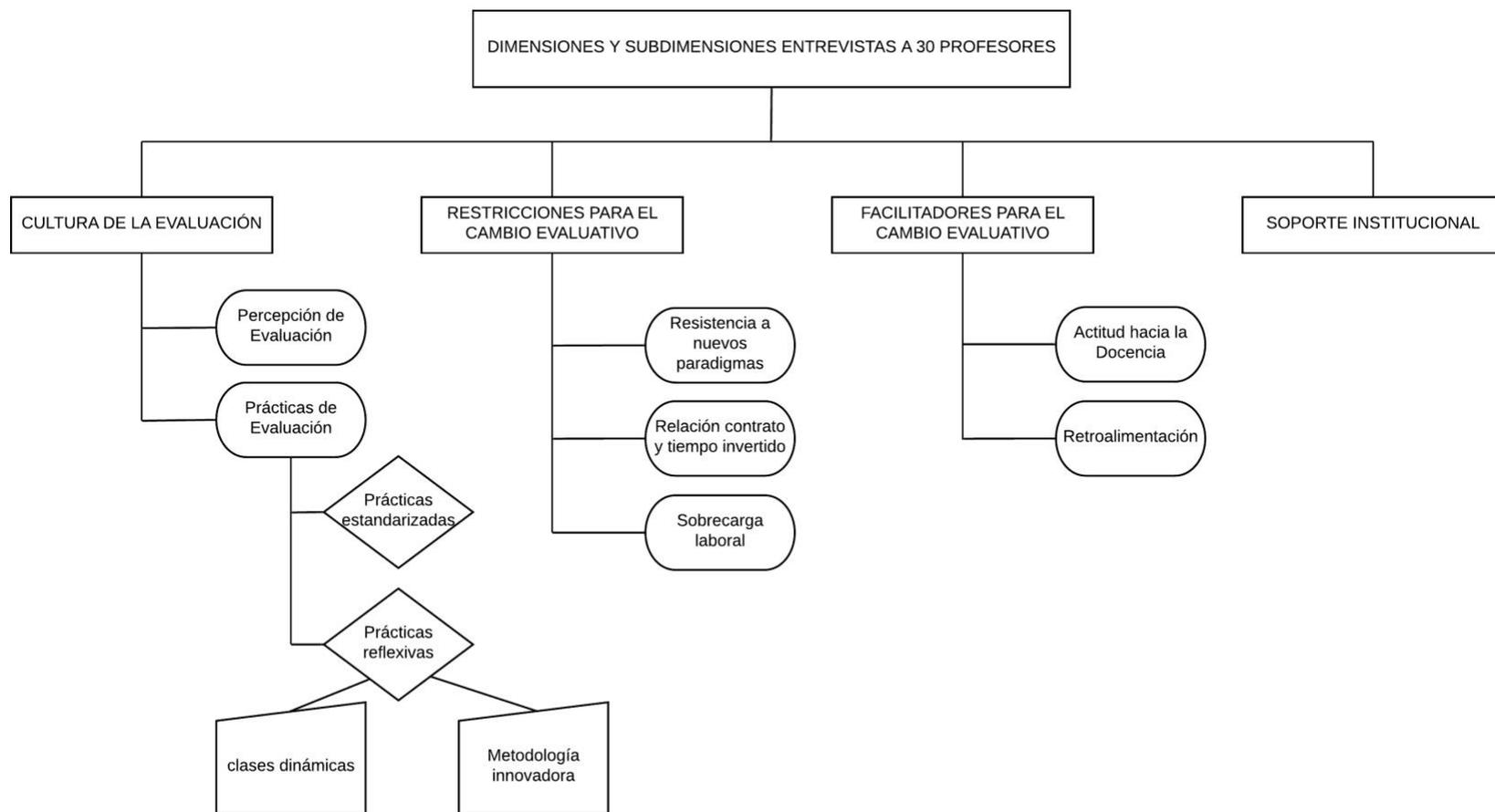


Figura 13: dimensiones y subdimensiones establecidas y emergentes. Fuente: elaboración propia.

## **5.2.1 Cultura de la evaluación**

Esta fue una de las primeras dimensiones en las que se puso especial acento, pues de ella se desprendieron varias categorías y subcategorías que comprendieron las perspectivas sobre la evaluación, sus prácticas, así como también sus opiniones respecto al desarrollo de esta misma en su contexto.

### **5.2.1.1 Percepción de la evaluación**

Se abarcó este tópico a modo de comprender las visiones y perspectivas generales que tenían los docentes desde sus experiencias cotidianas.

En esta categoría se pudo observar como gran parte de los y las entrevistadas orientaron sus respuestas a comprender la evaluación como un proceso que involucra el desarrollo de aprendizajes y habilidades específicas para la formación universitaria. Tal como se puede observar en los siguientes relatos:

*“Pero la evaluación es un proceso formativo, como lo vemos nosotros los pedagogos, es que yo diría una de las partes más importantes del proceso de enseñanza en el sentido que te permite ver cómo va el proceso, es una etapa de retroalimentación. Nosotros generalmente la tenemos visualizada la evaluación en el área pedagógica como un elemento de ayuda o incluso a veces le damos como carácter didáctico, entonces es un tipo de carácter fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Profesor, Humanidades)*

*“La evaluación para mi es parte del proceso de aprendizaje, en general como estamos trabajando ahora con el aprendizaje centrado en el estudiante, la evaluación debiera ser durante todo el proceso, eso lo tengo súper incorporado, desde que entré a la UCN, porque cuando yo estudié o en el modelo con que yo estudie tradicional, la evaluación era al final o por lo menos uno así lo conocía y acá la diferencia ha sido fundamentalmente eso, que se ha hecho, se trabaja con todo un proceso y en ese proceso uno va retroalimentando al estudiante para llegar a lo que uno espera, que es el resultado final” (Profesor, Ingeniería).*

Es importante destacar que, al momento de reconocer el concepto de evaluación, se suscita inmediatamente el vínculo de la docencia con los propios estudiantes, en este sentido no lo significan sólo desde una descripción meramente formal sino más bien transforman el concepto “oficial” para incorporar construcciones propias, proveniente desde las propias experiencias y subjetividades.

#### **5.2.1.2 Prácticas en evaluación**

En esta dimensión se pudo comprender cómo los y las docentes materializan el proceso de evaluación en acciones ejemplificadas de manera concreta, otorgándoles valores y apreciaciones a las experiencias desde una perspectiva más crítica. En términos generales el escenario de las evaluaciones en este contexto universitario resulta un tanto disparaje. Mientras que en algunos departamentos o unidades de evaluaciones se establecen criterios y diseños de evaluación estándar, en otros las prácticas evaluativas quedan a criterio de los propios docentes que por medio de sus propias experiencias y formación generan estándares para la evaluación. Aquí surgen dos grandes polos en los ejes cruzados, por una parte, la categoría de prácticas estandarizadas y por otra parte prácticas reflexivas.

### **5.2.1.3      *Prácticas estandarizadas***

En esta categoría los discursos emergentes se orientaron a comprender la evaluación desde una valoración más rígida, ajustándose en el eje que cruzan las concepciones reproductivas con las prácticas tradicionales. Una de las subcategorías que predominó en estos discursos fue la idea de evaluaciones con una perspectiva objetiva de lo evaluado. Esto argumentado con metodologías que estén comprobadas y que por lo tanto poseen un grado de confiabilidad en su aplicación, como se puede observar en los siguientes relatos:

*“Bueno eso que guía el aprendizaje, ser consecuente y tratar de que las evaluaciones sean lo más objetivas posibles y que midan lo que se quiere medir, evidentemente (...) la validez del contenidos de la evaluación y la confiabilidad es baja y para poder lograr niveles altos de confiabilidad y de validez, necesitas muchas horas y muchos encuentros, lo que no era practicable, entonces con esto los sometes a doce situaciones clínicas distintas, la validez del contenido aumenta de manera considerable y la confiabilidad del instrumento también la testeamos sicométricamente y eso es lo que estamos haciendo para la evaluación”.*  
(Profesora, Medicina).

En este sentido se puede observar como esta postura tiende a flexibilizarse en el sentido que, si bien se valora el carácter objetivo de la evaluación, esta puede moverse a ejes mucho más transformativos (desde la concepción) o alternativos (desde la práctica) sólo si alguna metodología o estudios empírico demuestra su confiabilidad. El docente podría movilizar sus creencias si es que el contexto cambia, y en este caso se entrega una evidencia reconocida.

#### **5.2.1.4      *Prácticas reflexivas***

Por otra parte, uno de los relatos más presentes dentro de las evaluaciones corresponde al de prácticas reflexivas, generándose una categoría que engloba a todos aquellos discursos que comprenden un aprendizaje centrado en el estudiante, incorporando sus particularidades y por lo tanto ajustando sus evaluaciones y metodologías acorde a las necesidades de estos. Estas prácticas se posicionan en el cruce del eje de concepciones transformativas con prácticas alternativas. Entre los discursos se destaca el siguiente:

*“Entonces ve de qué forma podría hacer más fácil y entendiendo un poco, el paradigma que había en la universidad en torno al proyecto educativo; del aprendizaje centrado en el estudiante. Entonces en el fondo me fui encantando con eso (...) Pero por otro lado eso también me sirvió para ir diciendo ‘los problemas de los estudiantes son mi desafío’. Entonces, en el fondo, cómo yo me involucro y logro visualizar lo que podría ser un nudo o una montaña o un Everest para ese estudiante en particular como un facilitador”* (Profesora, Medicina).

Aquí se puede observar como la propia perspectiva de la evaluación está, en primer lugar, vinculada al proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, relacionada con las necesidades de los propios estudiantes para luego hacer una reflexión que pueda integrar esta tensión con un desafío más general que involucra la posibilidad de nuevas metodologías o criterios para la evaluación (desde las prácticas).

#### **5.2.1.5 Clases dinámicas**

Una subcategoría que se desprende de las evaluaciones reflexivas corresponde a las clases dinámicas, a la cual los propios docentes atribuyen un valor importante, pues de acuerdo con sus reflexiones, las clases guardan estrecha relación con la evaluación, por lo tanto, apuntan a mantener una integración entre clases de ese tipo (alternativas) y evaluaciones coherentes con esa misma dinámica (prácticas alternativas), como lo señala el relato posterior:

*“Por ejemplo en otro momento en los talleres, utilizo el ensayo modificado con videos, entonces vamos pasando un video de una situación de brote epidémico y yo corto el video y les hago ciertas preguntas y después que ellos han respondido la pregunta seguimos el video, en el mismo video se van dando las respuestas a esas preguntas entonces te permite también ir evaluando y ellos mismos se van auto evaluando como ha ido en su proceso, entonces esa asignatura para mi es la que más porque es fácil o lo he hecho de tal manera que es más lúdico” (Profesora, Medicina).*

#### **5.2.1.6 Metodologías Innovadoras**

Una tercera subcategoría que emergió en las prácticas de evaluación está vinculada a las metodologías que se ejercen en el ámbito educativo universitario tanto nivel individual como de programas que se desarrollan institucionalmente. Esta subcategoría apunta a generar criterios y aportes teóricos que permitan aplicar metodologías (prácticas alternativas) que se desmarcan de las tradicionales y que promueven mayores desafíos en el ámbito educacional, como lo menciona el siguiente relato:

*“Yo creo que la facultad ha hecho un gran esfuerzo por mejorar las prácticas educativas en general o sea yo creo que aquí, el acierto fue la Oficina de Educación Médica (OEM). Fue tratar de mostrar cómo poder enriquecer contenidos que a veces son muy fomes y entregarlos, pero con una didáctica y en la parte evaluativa igual. Siento que han traído a hartos expertos, siempre están haciendo cursos. Las primeras dos generaciones del diplomado fueron gratis” (Profesora, Medicina).*

### **5.2.1.7 Localización de la cultura de la evaluación**

De acuerdo con los ejes de combinación de concepciones y prácticas de evaluación que dan origen a los perfiles evaluativos, algunos conceptos que emergieron en las entrevistas se ilustran de la siguiente manera.

En el cuadrante consonante de prácticas tradicionales y concepciones reproductivas, estos profesores sitúan los formatos de evaluaciones estandarizadas, que pueden ser por ejemplo las tradicionales pruebas de desarrollo y de alternativas, donde la incorporación de nuevas didácticas pasa primero por un cambio paulatino en el desarrollo de una metodología.

El cuadrante consonante opuesto de prácticas alternativas y concepciones transformativas reconoce al Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica de esta universidad como un pilar importante para apoyar la innovación. Aquí se ubica con comodidad una enseñanza centrada en el estudiante que se reconoce genera mejores resultados. La didáctica provee un alineamiento constructivo, donde destacan las clases dinámicas y reflexivas con mayores niveles de complejidad en el aprendizaje, lo que se podría interpretar como aprendizajes más profundos.

En tanto el cuadrante disonante de prácticas tradicionales y concepciones transformativas, presenta cierta evolución de los formatos debido a una reconocida capacitación docente. Los profesores de este cuadrante aplican evaluaciones combinadas donde priorizan la medición de habilidades y actitudes.

El último cuadrante disonante de prácticas alternativas y concepciones reproductivas no emergió para describir, y sólo se interpretaría como una práctica de evaluación cuya implementación podría considerarse precisamente como disonante. En la figura 14 se presenta gráficamente la relación de conceptos en los ejes de combinación para esta dimensión.



## **5.2.2 Restricciones para el cambio evaluativo**

Las restricciones como dimensión para el análisis, tiene un componente importante porque posee perspectivas más críticas respecto del contexto de la evaluación. En esta dimensión los participantes proporcionaron sus puntos de vista sobre las tensiones que existen al momento de ejercer la evaluación y la docencia en el contexto universitario. De esta manera en sus relatos destacan discursos entorno a la carga horaria, la falta de compromiso y los contratos entre otros, que son profundizados en las categorías levantadas.

### **5.2.2.1 Resistencia a nuevos paradigmas**

Una de las categorías que surgió en torno a esta dimensión, se orientaba a señalar la resistencia a nuevos paradigmas como una restricción importante. Si bien en el discurso se habla de un tercero (otros docentes) que podría presentar este conflicto, deja de manifiesto que en términos generales es un problema contingente y transversal. Del mismo modo es difícil reconocer la razón exacta por la que existe esta resistencia, sin embargo, en el carácter deductivo de sus relatos surgen motivos como el desinterés por aprender nuevos métodos o bien la comodidad que les genera la estabilidad de sus prácticas actuales, por lo que generar cambios o nuevos paradigmas sería un riesgo que no están dispuestos a enfrentar, como lo señala el siguiente relato:

*“En general yo creo que el elemento que entorpece es el tiempo, por un lado, porque aprender nuevas formas de evaluar y nuevos conceptos, aprender siempre toma tiempo, e implementar esto toma cierto un tiempo de marcha blanca que no sé si va a resultar, que no tengo tiempo para hacerlo, porque tengo que hacer mi PTA, distintas razones por las que el profesor está un poco colapsado de tiempo, y el tomar algo nuevo implicaría sacrificar algo que no quiere sacrificar, eso es un problema. Y por otro lado yo creo que hay gente, hay profes que somos cómodos que no queremos, aunque tuviéramos el tiempo que, ‘no si para qué, fotocopio la misma prueba y la reviso y listo’ y me olvido, pero ahí se pierde un poco el sentido de la evaluación porque no es solo pasar la prueba”* (Profesora, Humanidades).

Así mismo esta resistencia como se señala en el relato no solo afecta la incorporación de nuevas prácticas o concepciones, sino que también afecta el propósito de la evaluación. Utilizar el mismo formato durante años, primero no permite reconocer las particularidades ni el contexto en el que desarrolla una evaluación y además se traduce en aprendizajes superficiales.

#### **5.2.2.2 *Relación contrato y tiempo invertido***

En esta categoría los participantes hacen alusión a que gran parte de las restricciones provienen de la carga laboral y del tipo de contrato del docente, estableciéndose una dicotomía entre aquellos que fueron contratados como investigadores y aquellos que sólo están bajo la figura de profesor hora. Esta tensión de acuerdo con el discurso analizado se traduce en un desinterés por la docencia, como también priorizar otras actividades (en este caso la investigación), dejando en un segundo plano la enseñanza y por lo tanto las mejoras e innovaciones en evaluación, como se observa en el siguiente relato.

*“Hay algunos que han sido más facilitadores que otros. Pero, aun así, de ese departamento hay una sola persona que ha hecho el diplomado de educación. Entonces no hay mucha intención o no hay mucho... encantamiento por la docencia. Su perfil inicialmente, de acuerdo con el antiguo foco de la jerarquización, les permitía entrar como docente o investigador y ellos entraron como investigador. Entonces ellos están en sus proyectos, están en sus... incluso no... o sea yo diría que es una molestia muchas veces la clase” (Profesora, Medicina).*

Así mismo se señala que docentes horas plantean formatos y metodologías transformativas, pero que a su vez se cuestionan si realmente son relevantes o bien no cuentan con el respaldo de sus propios departamentos. Esto finalmente termina poniendo en tensión la relación entre el tiempo invertido, la carga laboral y la retribución por aquello.

*“Yo creo que también tiene que ver un tema de la felicidad del docente, porque hay mucho estrés. De pronto hay gente que está como muy... y tiene que ver con algo que tú dijiste también, los tipos de contratos, que yo creo que la felicidad va asociada un poco a esta estabilidad laboral, que te permite a ti proyectarte, que te permite quedarte tranquilo. Nosotros acá en la carrera, muchos profesores hora y que todos los años están, llegan a esta fecha con una angustia, porque no saben si van a tener continuidad, porque no saben si van a seguir con la misma cantidad de horas, entonces eso no te permite... y si bien es cierto han demostrado mucha empatía, mucha entrega, compromiso, hay poco reconocimiento a eso. Tenemos muchos, tenemos siete colegas que están haciendo su magister por amor al arte, porque en ningún momento se lo van a reconocer, porque son profesores hora” (Profesora, Medicina)*

### 5.2.2.3 *Sobrecarga laboral*

Una dimensión que resultó transversal a los relatos de los docentes apunta al estrés que se genera en el contexto universitario al momento de realizar los cursos y las evaluaciones. Una restricción que emerge aquí es la falta de control que tienen sobre la cantidad de inscritos en los cursos, en donde un grupo bastante numeroso de estudiantes podría resultar un conflicto al momento de realizar clases y evaluaciones más personalizadas. Los procesos tanto de metodología como formatos de evaluaciones, así como la retroalimentación se ve afectada por el factor tiempo que juega un papel importante en el cumplimiento de fechas y entregas, lo que finalmente se transforma en horas invertidas en revisiones que toman mayor tiempo debido a la amplitud del curso. Dicho proceso detona en un estrés que es percibido como negativo y que podría predisponer la motivación de los docentes por integrarse en cursos tan numerosos.

*“El número de estudiantes, eso es lo peor, de hecho, yo siempre he dicho lo peor para mí, es la evaluación, no me molesta confeccionar la evaluación, lo que sí es el excesivo trabajo que te demanda. O sea, tú puedes visitar toda la universidad, por lo menos en el área nuestra, en el periodo de evaluación, están todos de cabeza estresados con ojeras corrigiendo. Nosotros tenemos cursos de más de cien estudiantes, el curso que me toca el semestre que viene, tiene más de cien alumnos, o sea es imposible que tú hagas una buena retroalimentación, por eso que te decía yo, me doy el lujo cuando los cursos son pequeños y yo lo que te acabo de contar es con cursos pequeños que son los más grandes. Pero con los de ‘fundamentos’, trato de hacer trabajos, es un intentar. Pero el número de estudiantes es un atentado contra la salud mental porque tú estás mucho tiempo corrigiendo y tienes dos semanas, parece mucho, pero no es lo único que tienes que hacer” (Profesora, Humanidades).*

En contraparte a dicha situación, de acuerdo con las experiencias en docencia, los cursos más acotados permiten al docente generar un clima de trabajo y de evaluación mucho más integral y con mayor dedicación, generándose la posibilidad de realizar propuestas y transformaciones más sólidas en la cultura evaluativa.

### **5.2.3 Facilitadores del cambio evaluativo**

Esta dimensión implicó que los y las docentes entrevistadas visualizaran aquellos elementos y contexto que contribuyen al cambio evaluativo y que por ende orientan a la adquisición de prácticas más alternativas y concepciones transformativas. Es interesante destacar que aquellos elementos que comprenden la facilitación o libertad se mueven en dos ejes principales. Por una parte, aquellos factores que son propios del docente como su rol como educador y la motivación intrínseca, mientras que por otra parte existen factores externos que se atribuyen a las circunstancias o contexto en las que es posible generar acuerdos y consensos, mostrándose más flexible a los cambios en el proceso de evaluación, ya sea durante, o posterior a ésta.

#### **5.2.3.1 *Actitud hacia la docencia***

Como se mencionó anteriormente, dentro de los relatos se pudo comprender cómo los profesores planteaban como unos de los principales facilitadores para el cambio evaluativo, a los propios académicos. Es decir, de acuerdo con los discursos analizados, el actor principal de este proceso de transformación es el propio docente, el que desde una mirada más compresiva y dinámica adopta una modalidad en la cultura evaluativa que permite abrir espacio a formatos más transformativos. Así lo señala el siguiente relato rescatado desde un profesor:

*“La motivación del académico, el gusto por la docencia. Lo otro es el cariño a lo que uno hace, a la disciplina. Porque yo, tú mismo decías inicialmente, o sea a veces te dicen: ‘usted tiene que hacerse cargo de tal curso. ‘ Y si no es tú área de desempeño, también uno no lo va a entregar con la misma pasión, porque creo que en las clases los chicos se dan cuenta de eso, se dan cuenta cuando el profesor enseña algo con pasión” (Profesora, Medicina).*

*“Que favorecen el cambio, es cuando la cosa falla, tener la capacidad de autocrítica, porque me voy para la casa y estoy todo el rato pensando en cómo lo mejoro, qué hago y nos juntamos con mi colega que estamos haciendo el otro curso y pensamos qué sería mejor y de qué manera dar las instrucciones más claras y cada vez más claras” (Profesora, Humanidades).*

En esta actitud que el docente toma frente al proceso de evaluación, se puede observar el carácter autocrítico y reflexivo que se genera a partir de situaciones conflictivas. La pasión por lo que se enseña, así como una posición más reflexiva, se orientan en conjunto a favorecer el cambio, encaminando el proceso hacia una transformación que puede generarse paulatinamente.

#### **5.2.3.2 Retroalimentación**

Esta categoría resultó relevante para la mayoría de los entrevistados, pues la retroalimentación supone un momento crucial al momento de generar un análisis minucioso del proceso de evaluación. De esta manera se establece la posibilidad de opinar en relación con las falencias y/o potencialidades que tuvo una metodología o formato específico, permite finalmente valorar la calidad de la evaluación.

A su vez se logró evidenciar que el proceso de retroalimentación también va estrechamente relacionado con el tipo de asignatura y el perfil del docente. Se pueden encontrar retroalimentaciones que están diseñadas desde formatos estándar y que funcionan como un medidor de calidad para el docente, como otras retroalimentaciones que se generan en espacios más participativos y cuyo objetivo es compartir las distintas miradas y observaciones entorno a una evaluación específica. Esta última acepción estaría más en línea con la verdadera acepción del concepto, es decir un espacio de construcción donde profesores y estudiantes participan en un diálogo comprometido, como se observa en el siguiente relato:

*“Mira estos últimos dos años he modificado la forma de retroalimentar, porque antes yo utilizaba la pauta de evaluación ellos quedaban medios colgados y siempre he tenido la sensación de que no les queda nada. En cambio, estos dos últimos periodos, lo que he hecho es preguntar quién tuvo el máximo de puntaje en la pregunta uno y que lea respuesta. Entonces ahí se ha producido algo interesante porque, aunque el estudiante tenga una sola respuesta bien evaluada, si es capaz de levantar la mano, se motiva, sale adelante y los estudiantes ven cómo una pregunta está bien contestada, está bien escrita, que se yo y se va motivando, otro dice que también la tiene y al leerla se dan cuenta que las respuestas no son las mismas, pero que está igualmente bien evaluada” (Profesora, Humanidades).*

*“Cuando planteé el ramo, teníamos al principio de cada clase un repaso de la clase anterior y ahí hablábamos de los avances, como yo pedía algo clase a clase, de los avances de la semana anterior, o sea, yo les entregaba sus notas y ahí hablábamos de la primera retroalimentación del trabajo entregado en la semana anterior. Entonces ahí empezamos hablar, entonces: ‘Juanito sabes que tu trabajo estaba muy bueno, sin embargo, te faltó esto, qué opinas tú de eso’, ‘no profe yo creo que estoy bien que no me entendió quise decir esto’, y ahí empezamos un poco a discutir y otros metían también la cuchara y decían ‘oye, pero tal vez yo no lo entendí así’ (Profesora, Humanidades).*

Aquí también se puede observar cómo la retroalimentación es parte de un proceso de co-construcción entre estudiantes y el propio docente, y que vierte la mirada a una reflexión del proceso tanto evaluativo como metodológico en general, lo que de cierta manera también enfatiza la importancia que tiene el vínculo entre el desarrollo de las clases y su eventual evaluación.

### **5.2.3.3 *Localización de restricciones y facilitadores***

En el cuadrante consonante de prácticas tradicionales y concepciones reproductivas, estos profesores suelen creer que las restricciones tienen consecuencias como que los profesores adhieran a prácticas tradicionales de evaluación. Aparecen otras restricciones como la sobrecarga laboral que, de acuerdo con los discursos analizados, sería una característica que se repite conforme avanza la carrera académica del profesor. Asimismo, el desinterés por la docencia es otra restricción que se ubica en el territorio de las creencias más reproductivas y prácticas tradicionales de evaluación.

En el cuadrante opuesto consonante, correspondiente a prácticas alternativas y concepciones transformativas de evaluación se ubican los facilitadores o libertades frente al cambio evaluativo. Otra vez la figura del Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica (CIMET) dedicado a la asesoría y apoyo docente se vincula con la formación metodológica en la que algunos profesores ahora participan de manera entusiasta. En este espacio se reconocen las asignaturas que han sido reestructuradas, de acuerdo con el modelo pedagógico centrado en el estudiante, aunque puede ocurrir que ciertas exigencias de contenido desplacen este concepto más cerca de un cuadrante disonante.

Precisamente, en el cuadrante disonante de concepciones transformativas y prácticas de evaluación más tradicional se sitúan otros profesores hora que aun teniendo instalada una concepción de cambio en evaluación, se ven obligados a llevar a cabo sus prácticas de evaluación con menos innovación por problemas de espacio físico y tiempo. Algunos de estos profesores podrían sentirse menos valorados profesionalmente cuando no se les reconoce estas actitudes más innovadoras en su docencia.

En otro plano, a menudo la reducción de horas debido a problemas externos al profesor como una movilización afectan la planificación didáctica obligando a recurrir a prácticas evaluativas más tradicionales que son percibidas como más simples y rápidas.

Finalmente, en los discursos analizados no se encontraron conceptos que puedan situarse en el cuadrante disonante de concepciones reproductivas y prácticas alternativas de evaluación. Una representación gráfica de todos los conceptos en los ejes de combinación para esta dimensión se aprecia en la figura 15.

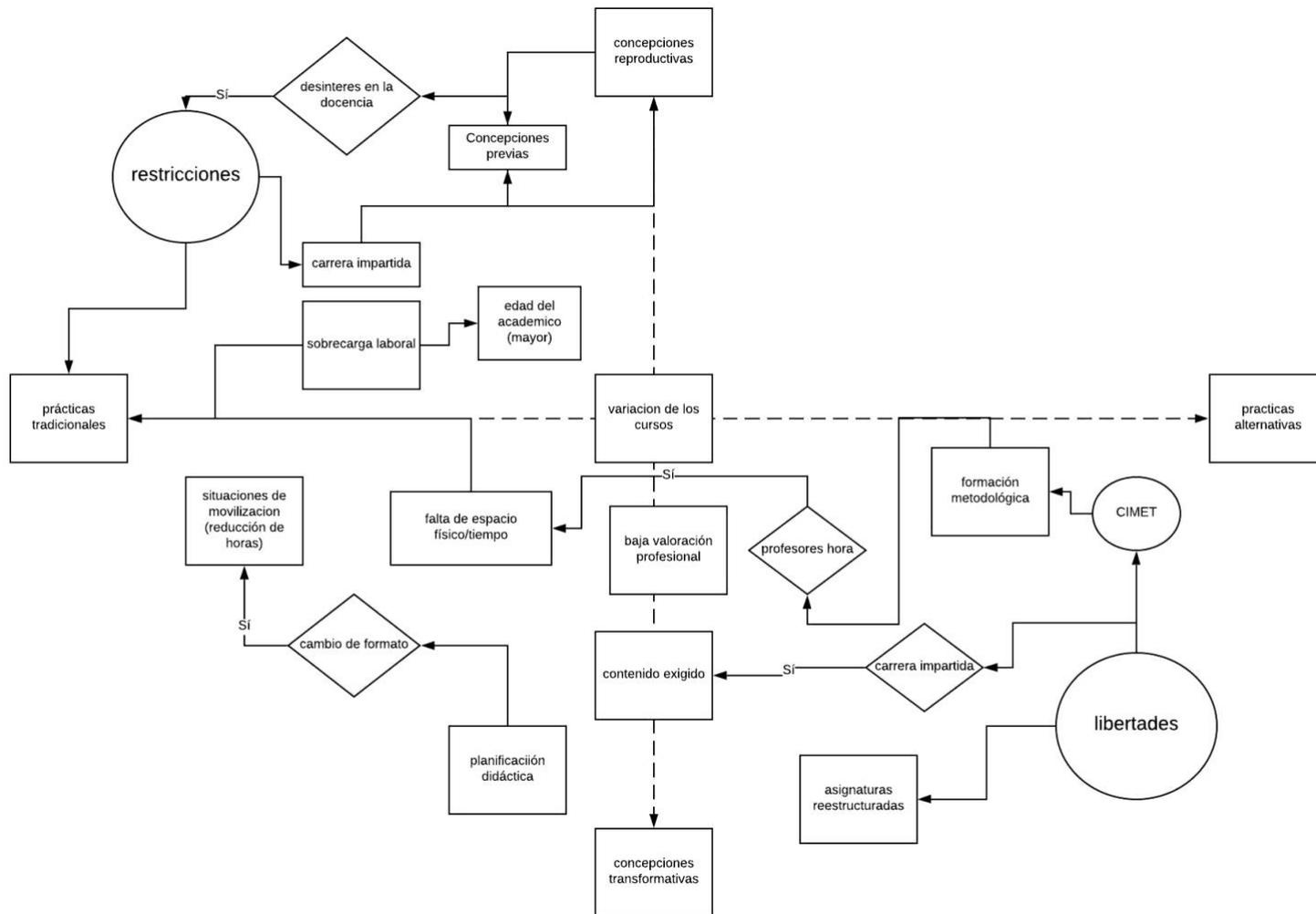


Figura 15: Localización de las restricciones de acuerdo con los ejes de combinación

### **Soporte institucional ante el cambio evaluativo**

Esta dimensión logró rescatar las distintas experiencias que viven los docentes respecto al respaldo desde la institución que los acoge. En este sentido, lo más característico fue el detalle de los programas, cursos y/o capacitaciones a las que tienen acceso durante el transcurso de su docencia. Esto implicó varias aristas importantes en la que profundizaron. Aquí se observó de manera más directa la relación que tiene el profesor con su departamento o facultad (en términos de apoyo y acompañamiento) y con las políticas de evaluación de finidas a nivel de universidad. De esta manera se pudo percibir cómo se ajustan a las exigencias que cada facultad propone, así como también el vínculo que tienen con la institución universitaria a través de programas de capacitación metodológica y docente.

A pesar de esto surge una tensión sobre cómo dirigir estos programas o capacitaciones a los académicos. Por una parte, hay algunos que sugieren que sean de carácter obligatorio, es decir, asistir a estos sea parte de sus exigencias como docente, mientras que otro grupo sugiere que deben ser opcionales pues muchas docentes horas tienen otros trabajos por lo que muchas veces les dificulta su participación. Sin embargo, en ambos casos rescatan el valor que tienen dichas instancias planteando propuestas para su mejora como se describe a continuación:

*“Yo creo que también depende del docente, ¿por qué?, Porque hay gente que sin el CIMET no sirve para nada, pero el CIMET no puede saber si a ti te falta algo. A mí me consta por distintos académicos y en lo personal, que si tú vas y dices: Oye sabes que no sé cómo hacer esto... ellos te asesoran, te buscan, la Regina, las chiquillas todas ahí, te buscan la manera, ya, pero qué quiere, cómo lo va a hacer. O sea, me he dado cuenta de que es más bien por desidia o negligencia o no sé... o incluso desconocimiento de parte de los profesores que no saben que existe esa instancia que te puede ayudar. Por ejemplo, ahora, que yo lamenté mucho no poder ir, porque estaba llena de reuniones, en invierno hicieron unas capacitaciones fantásticas. Era un curso que te enseñaba a hacer evaluaciones por competencias en grupos grandes”. (Profesora, Humanidades).*

*“O sea hoy en día pudiésemos si quisiéramos acceder a cualquier apoyo con la UIDIN\* , la UIDIN de alguna forma debiese ser el organismo interno que nos permita este asesoramiento que de hecho ellos nos han dicho si necesitan apoyo , para lo que es la inducción de pares, para la planificación didáctica, contamos con todo el apoyo de ellos, en ese sentido sabemos que esta esa instancia para poder de alguna forma recurrir , y sino el CIMET que el CIMET también siempre dice, si ustedes quieren de alguna forma mejorar técnicas de evaluación , hagamos algo específicamente asociado a lo que es una técnica de evaluación y midamos cómo está estructurado su curso para poder ver de mejor forma cómo podemos evaluar el curso, y lograr como dices tú una mejor calidad en la evaluación, y asegurarnos que estamos cumpliendo con el resultado” (Profesora, Ingeniería) \*Nota: Unidad de Innovación Docente de las Ingenierías*

### **5.3 Caracterización de los perfiles**

En esta sección se plantea la comprensión de la emergencia de los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional (objetivo específico 7).

En este sentido las dimensiones de la investigación fueron profundizadas y minuciosamente trabajadas tanto en las entrevistas como en los esquemas de ejes cruzados. Se contrastó así con la información levantada a partir del análisis de conglomerados (sección 4.6.1 del capítulo anterior) para triangular la información y establecer homologaciones o diferencias entre los resultados esperados, teniendo como referente los clústeres construidos en base a los perfiles de evaluación.

Esta integración es fundamental para no sólo para contrastar resultados, sino que también para identificar aquellos elementos discursivos que están vinculados a los perfiles desarrollados. De esta manera se pudo profundizar en aspectos específicos que dieron luces sobre qué tensiones o armonías se evidencian en las subjetividades de los participantes.

Como se observó antes, se generaron distintas combinaciones de concepciones y prácticas de evaluación que dieron origen a los perfiles ubicados a partir de dos ejes cruzados. En un eje opuesto se puede encontrar concepciones transformativas en contraste con las concepciones reproductivas, mientras que en el otro eje se reconoce las prácticas a las que se orientan los participantes, las cuales corresponden a prácticas tradicionales en dicotomía con las prácticas alternativas. Finalmente, estos ejes cruzados permitieron reconocer la coherencia (perfiles consonantes) o las contradicciones (perfiles disonantes) que surgen al momento de concebir elementos de las concepciones y las prácticas en específico.

Esta dinámica refleja básicamente cómo los elementos subjetivos que emergen de las entrevistas fueron fundamentales para comprender cómo es que los docentes se reconocen a sí mismos en relación con su contexto de evaluación. Resaltan discursos coherentes con los proyectos curriculares y que posicionan al docente consonante con su propia perspectiva. Así mismo sus relatos no están exentos de contradicciones al momento de lograr identificarse por sí mismos, evidenciando disonancias que revelan la cultura evaluativa de ellos mismos.

Según la tabla 37, se aprecian los 30 casos de acuerdo con la pertenencia a cada uno de los cuatro conglomerados. Esta identificación permitió realizar un análisis en profundidad de los profesores de las tres facultades. De estos casos, 12 individuos son hombres y 18 mujeres. La mayor cantidad de profesores están agrupados en el cuarto conglomerado que presenta concepciones reproductivas y una combinación de prácticas alternativas y tradicionales.

Tabla 37. Descriptivos tipos de perfiles 30 casos

Tipo de Perfil	Conglom.	Con/Dis	Concepciones	Prácticas	N	Sexo		Facultades		
						F	M	Hum	Ing	Med
TRCA-RECA-TRPA	1	Disonante	Transformativo Reproductivo	Tradicional	7	4	3	3	1	3
TRCA-ALPA	2	Consonante	Transformativo	Alternativo	8	5	3	3	5	0
TRPA-TRCA	3	Disonante	Transformativo	Tradicional	4	1	3	0	2	2
RECA-ALPA-TRPA	4	Disonante	Reproductivo	Alternativo Tradicional	11	7	4	5	2	4
N=30										

A continuación, se describen la combinación de prácticas y concepciones de evaluación auscultados en estos 30 casos.

### 5.3.1 Combinaciones entre concepciones y prácticas de evaluación

Corresponden a dos de los perfiles consonantes y disonantes originales hipotetizados a partir de las categorías levantadas por Postareff et al. (2012), pero además se integran dos perfiles que por una parte tienen doble concepción de evaluación y por otra, doble práctica.

#### 5.3.1.1 Perfil Tradicional-Transformativo-Reproductivo (TRPA-TRCA-RECA)

Este perfil presenta una coexistencia de concepciones transformativas y reproductivas conjugándose con prácticas tradicionales.

El entendimiento de la evaluación no sería unívoco y aquí se asigna importancia a aspectos como el aseguramiento de la cobertura de los contenidos y la repetición. Sin embargo, se intuye que no es suficiente y se deben considerar otras variables a evaluar, más ligadas con una comprensión más profunda de los fenómenos. En tanto las prácticas, prevalece un sentido más convencional.

A pesar de la existencia conceptual de este perfil, en los discursos de los casos analizados no se logra apreciar con claridad el uso de prácticas tradicionales, más bien los profesores entrevistados plantean un uso centrado en las prácticas alternativas como se evidencia en el siguiente ejemplo:

*“En este caso, nosotros tratamos de abarcar las dos cosas porque ambas son importantes, el proceso en si porque en el fondo le quieta un poco el estrés y la presión de evaluar una foto, pero también se evalúa el resultado del momento, y como es el internado la idea es que se evalúen más las competencias que algo individual (...) bueno está dividida en tres (las prácticas), tiene aspectos que son cognitivos, aspectos que son procedimentales y actitudinales , se usa una rúbrica porque es como lo más completo para poder evaluar así que dentro de esa rubrica a cada uno de los puntos a evaluar tiene distinta escala de Likert, por ejemplo no se evalúa en la parte cognitiva el manejo fisiopatológico que tienen , la parte procedimental , el abordaje de la técnicas que utilizan y en la parte actitudinal cuál es su desempeño con el paciente”*

*Profesora, Medicina.*

### 5.3.1.2 *Perfil Transformativo-Alternativo (TRCA-ALPA)*

Este perfil corresponde a aquellos docentes con concepciones transformativas y prácticas alternativas, lo que indica una consonancia en su combinación. Se observa entonces una coherencia entre las ideas que tienen entorno a las evaluaciones develándose una postura crítica frente a lo tradicional y apuntan a cambiar el formato más clásico en las evaluaciones. Asimismo, sus prácticas se ven reflejadas en este discurso porque desarrollan acciones concretas que permitan innovar el modelo actual de evaluación, ya sea desde los programas de las asignaturas, así como con la creación un sistema de evaluaciones que se sitúen desde el estudiante y su propio proceso de aprendizaje, como se observa en el siguiente texto:

*“Yo estoy más preocupada del sentido de la experiencia que tenemos en clase y que en el fondo la evaluación es un complemento a esta tarea. Dicho eso entonces lo que he hecho en las evaluaciones es tratar de lograr que los estudiantes puedan a través de distintas instancias tener una cierta sistematicidad en el proceso de aprendizaje (...) Voy combinando cosas y la combinación tiene que ver también, como la cuestión intuitiva que tengo dentro de la experiencia pedagógica dentro de la sala, voy generando ahí instancias evaluativas, que muchas veces son informales, que no van con registro específico de notas. Esta cuestión es una experiencia dialógica fundamentalmente y ya casi los contenidos van quedando atrás y me interesa cómo lo están experimentando ellos, cómo ven que les sirve, cómo lo vinculan con otras asignaturas, ese es mi centro, centro de motivación digamos”.*

*Profesora, Humanidades.*

En este relato se aprecia el énfasis que este profesor le otorga al diálogo y a la construcción de conocimiento a través de la evaluación, más que la certificación por notas. La experiencia evaluativa se encuentra mediada por una variedad de instancias que no necesariamente pertenecen a la evaluación formal, existe además una preocupación por el proceso de la evaluación donde no es importante ni el contenido ni la cobertura. Las prácticas también están vinculadas con el proceso de aprendizaje, con una reflexión de qué es lo importante.

### **5.3.1.3 Perfil Tradicional Transformativo (TRPA-TRCA)**

Los profesores que pertenecen a este clúster demuestran en su discurso concepciones transformativas, pero cuando declaran sus prácticas concretas, estas siguen una línea distinta manteniendo elementos tradicionales, es decir en un perfil disonante.

Si bien no resulta extraño dicha combinación, sí es importante poner el acento en su conformación y los discursos que la alimentan. Esta disonancia podría ocurrir debido a que en términos subjetivos el académico puede señalar sus propias prácticas como alternativas, reconociendo sus prácticas como diferentes o innovadoras, pero que no se posicionan desde una autocrítica respecto del modelo de enseñanza o bien no se adecuan a las transformaciones que ocurren en el contexto educativo, por lo que sus prácticas se mantendrían aún en la dimensión tradicional.

En el siguiente relato se pueden evidenciar algunas tensiones en torno a las propias concepciones en las evaluaciones y sus prácticas asociadas:

*“La evaluación es muy importante, porque parte para medir las competencias y habilidades que pueda generar el curso, en los estudiantes; y es parte de la formación formativa del estudiante en la parte profesional... (sic) es un ramo netamente, no solamente es teórico, sino que también práctico. Entonces siempre las clases se desarrollan en ese ámbito (...) Las evaluaciones, que pueden ser escritas, generalmente así las hago, son tres evaluaciones escritas, pero también hago talleres, los talleres son más prácticos que muestran la habilidad del estudiante para hacer un ejercicio(...) en el caso de las pruebas, son pruebas de tipo ...de conceptos y de respuestas, el estudiante no tiene que escribir nada solamente tiene que seleccionar, selección múltiple y son tres pruebas” (Profesor, Ingeniería).*

Como se puede apreciar, el profesor plantea que la evaluación debería centrarse en el desarrollo de competencias y habilidades, más que en conceptos teóricos porque existe un componente práctico importante. Sin embargo, al analizar sus prácticas el mayor peso lo tienen las pruebas estandarizadas de selección múltiple, lo que en suma evidencia este perfil de tipo disonante.

#### **5.3.1.4 Perfil Reproductivo Alternativo Tradicional RECA-ALPA-TRPA**

En este perfil se plantea una preocupación por evaluar en base a la demostración de contenidos, no se observa la evaluación como un proceso sino como un acto una certificación. Pero en las prácticas es posible observar que el profesor puede valerse de actividades variadas para lograr ese objetivo inicial.

*“Creo que cuando uno llega simplemente al resultado final... yo creo que el aprendizaje debe ser constante, ese es el tema porque uno cuando llega al resultado final se puede dar de que lo hizo, pasan unos meses y se le va a ir de a poco la memoria... la retención de lo que aprendió y finalmente con el pasar del tiempo no lo va a aprender del todo bien. Creo que alguien que maneja la materia o lo que se le enseña constantemente, se le queda más durante el tiempo, esa retención de lo que aprendió. Después requiere menos repaso, etc. Pero ese es mi punto de vista (...) A mí me preocupa que él sepa y que sepa para que sirve. Entonces uno de mis mecanismos, por ejemplo, yo les hago pruebas escritas y orales semanales. Ahora, que me podría llegar a pasar, espero que nunca... que después yo esté tan pillado con trabajo, cosas administrativas y que no me del tiempo para cumplir esa creencia que yo tengo... Ahora, por ahora lo voy a seguir haciendo y espero nunca cambiar eso”.*

*Profesor, Ingeniería*

En este caso el profesor asume la importancia de la evaluación como una acción constante, pero que se comprueba al final de un ciclo formativo. Lo más importante para él es que aprender depende de si el estudiante tiene una buena memoria o si logra retener contenidos.

Además, si bien se hace alusión al grado práctico de las evaluaciones en el contexto de que el estudiante sepa para qué sirve lo que se les está enseñando, dicha práctica está basada en pruebas escritas y orales y no se siente seguro de poder cumplir con el propósito de la evaluación en la eventualidad de tener otras tareas administrativas a las que destinar tiempo.

#### **5.4 Resumen capítulo resultados cualitativos**

En este capítulo se han descrito cada una de las dimensiones preestablecidas y emergentes en el cambio evaluativo, así como también una profundización de los perfiles de evaluación, a través de las entrevistas a 30 profesores de las facultades participantes en el estudio.

En primer lugar, el análisis de contenido de los participantes permitió comprender que, en la dimensión de cultura de la evaluación, se observa una percepción de esta como un proceso que vincula los aprendizajes. En ella aparecen dos tipos de prácticas: la estandarizada ligada a la objetividad y confiabilidad de resultados, y las reflexivas con prácticas innovadoras y clases dinámicas.

La segunda dimensión analizada correspondió a la de restricciones, que reconoce en los docentes una resistencia a los cambios evaluativos por desinterés o rechazo a abandonar su “zona de confort”. Además, existen problemas relacionados con la situación contractual de algunos profesores y el tiempo invertido en las distintas instancias de formación en evaluación. Finalmente, la sobrecarga de trabajo por el tamaño de los cursos o por otras obligaciones, emerge como una barrera importante para implementar cambios en la evaluación.

En la tercera dimensión se observaron aquellos elementos que podrían ser facilitadores de un cambio evaluativo, y de ella surgieron dos nuevas no consideradas en el guion de entrevista inicial. Por una parte, la actitud hacia la docencia que de ser reflexiva puede facilitar la apertura hacia otros modos de evaluar. En tanto, la retroalimentación del desempeño evaluativo puede informar a los profesores de las transformaciones que son necesarias, aunque se espera que este feedback sea una construcción entre el docente y los estudiantes.

La cuarta dimensión analizada corresponde al soporte institucional en materia de evaluación que reciben los profesores, quienes destacan las capacitaciones que organiza la universidad, así como también el seguimiento de las respectivas facultades en relación con la política de evaluación que la universidad define.

Respecto a la caracterización de los perfiles de evaluación de los 30 profesores definidos, en primera instancia según su pertenencia a un determinado clúster, la revisión de sus discursos permitió profundizar su comprensión.

Se logró profundizar en tres de los cuatro conglomerados que dan origen a los perfiles de evaluación concepciones y prácticas (tres disonantes y uno consonante). En el primer conglomerado los discursos coinciden en presentar una coexistencia de las concepciones transformativas y reproductivas, pero las prácticas son eminentemente alternativas (TRPA-TRCA-RECA).

Otro grupo de profesores se identifican como parte del grupo Transformativo Alternativo (TRCA-ALPA), quienes logran poner en coherencia esa visión innovadora que sitúa al estudiante como el centro del proceso de la evaluación junto a prácticas que aseguran la concesión de esa tarea.

Entre los perfiles disonantes destacó el Tradicional-Transformativo (TRPA-TRCA). Se describen con una creencia de la evaluación transformativa, pero por alguna restricciones o desconocimiento sus prácticas continúan en la esfera de lo tradicional.

Finalmente se profundizó en el perfil con prevalencia de concepciones reproductivas y la coexistencia de prácticas alternativas y tradicionales (RECA-ALPA-TRPA), con el que se identificó a la mayoría de los profesores de este análisis. Son docentes que evidencian en sus formas de entender la evaluación que ésta no está vinculada a un proceso, que es importante la demostración o certificación de los contenidos. Al momento de analizar sus prácticas, estas pueden ser variadas desde lo convencional a lo más innovador.

De esta manera, esta tesis doctoral cierra la revisión de los resultados en las fases cuantitativa y cualitativa. En el siguiente capítulo, se despliegan estos principales hallazgos para conversar con la literatura previa y la sección de discusión y conclusiones.

## **Capítulo 6: Discusión y Conclusión**

### **6.1 Acerca de este capítulo**

En este capítulo final se ofrece una discusión de los principales hallazgos de esta investigación. En primer lugar, se revisan los objetivos de la investigación para luego resumir los principales hallazgos de las fases cuantitativa y cualitativa que arrojó este estudio, comentándolos con la literatura previa en este ámbito. En el siguiente apartado se plantean las limitaciones de este estudio y algunas implicancias para futuras investigaciones.

## **6.2 Principales hallazgos y relación con la literatura previa**

Esta investigación tuvo como objetivo principal describir los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Para lograr este cometido, fue necesario la concreción de siete objetivos específicos, que se nombran a continuación:

i) Caracterizar a los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, en función de variables sociodemográficas y académicas. ii) Desarrollar un nuevo instrumento de medición de concepciones y prácticas de evaluación en profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional. iii) Identificar las posibles asociaciones significativas entre las variables de contexto educativo y las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional. iv) Evaluar la contribución de las variables del contexto educativo a explicar la conformación de las dimensiones de concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional. v) Describir los grupos de profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, de acuerdo con su puntuación en las escalas de concepciones y prácticas de evaluación. Establecer grupos de profesores según sus concepciones y prácticas de evaluación de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional. vi) Comparar las puntuaciones de concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, según las variables del contexto evaluativo. vii) Comprender la emergencia de los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

### **6.2.1 Objetivo Específico 1**

Pretendía caracterizar a los profesores de las tres facultades respecto a aspectos sociodemográficos y académicos que forman parte de las variables del contexto educativo. En particular, se puede mencionar que los académicos que forman parte de este estudio son relativamente jóvenes, ya que se encuentran en un rango de edad de entre 25 a 40 años en su mayoría. Además, en promedio no superan los 15 años de experiencia docente y de ejercicio profesional en sus respectivas disciplinas. La distribución por sexo es casi equitativa entre mujeres y hombres, aunque con una leve ventaja de estos últimos.

La cantidad de profesores participantes por cada una de las tres facultades fue proporcional, lo que ayudó a tener un panorama más equitativo, aunque este criterio fue sólo circunstancial, ya que la muestra fue de tipo no probabilística por conveniencia (Rovai et al., 2013). En términos de la formación del profesorado, el mayor número tenía magíster y no doctorado, seguido por el grado de licenciado. Respecto al vínculo contractual con la universidad, si bien los profesores que poseen una planta oficial es el grupo que lidera, la cantidad de profesores hora representa un poco más de un tercio de la muestra.

Finalmente, un atributo que resultó sorprendente entre los profesores encuestados fue que la mayoría de ellos no tenía una jerarquía académica asignada, debido a que en el tiempo que se tomaron los datos, estos procesos estaban suspendidos, aspecto que juega en contra de una eventual comparación con otros grupos de profesores de otras instituciones universitarias que sí podrían contar con una jerarquía académica como la de profesor asistente o asociado.

En síntesis, esta muestra de 237 profesores está dentro de un rango de académicos jóvenes con una distribución proporcional en las tres facultades de estudio, con un contrato de trabajo y cuyo grado de especialización no es el más alto.

### **6.2.2 Objetivo Específico 2**

Planteó desarrollar un nuevo instrumento de medición de concepciones y prácticas de evaluación, y en este sentido se realizó tanto el proceso de desarrollo como de validación de éste.

De acuerdo con los resultados, el EPCEP posee propiedades psicométricas adecuadas para medir concepciones y prácticas de evaluación en profesores universitarios, ya que las escalas que lo componen poseen validez interna suficiente y la estructura factorial presenta cuatro factores coincidentes con la hipotetizado en la literatura.

En particular, de las pruebas estadísticas se obtuvo que: las propiedades psicométricas son apropiadas para su aplicación en una población de profesores universitarios chilenos. La estructura factorial propuesta estableció cuatro factores: a) Prácticas Alternativas de Evaluación (ALPA); b) Concepciones Transformativas de Evaluación (TRCA); c) Concepciones Reproductivas de Evaluación (RECA); y d) Prácticas Tradicionales de Evaluación (TRPA).

Estos cuatro factores son teóricamente coincidentes con lo propuesto en la literatura seminal respecto a la caracterización de cómo un docente de educación superior podría concebir y practicar la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. En detalle, el comportamiento de las escalas del EPCEP coincide con otros estudios que han aportado a la creación de una taxonomía de evaluación, en un continuo que va desde niveles más simples de concepciones ligadas a la reproducción del contenido hasta los más complejos, que implican la construcción de procesos de aprendizaje. Mientras que las prácticas de evaluación se mueven también desde lo métodos más rígidos a los más innovadores (ver por ejemplo: Halinen et al., 2014; Postareff et al., 2012; Samuelowicz & Bain, 2002; Watkins et al., 2005). Y más recientemente otros estudios empíricos (Panadero et al., 2019; Tinell et al., 2017).

Respecto a la consistencia interna del instrumento (con escalas de cuatro ítems), dos de ellas obtuvieron valores adecuado (ALPA  $\alpha=0.77$  TRCA  $\alpha=0.73$ ), según DeVellis (2016). No obstante, en particular las escalas TRPA y RECA presentan valores mínimamente aceptables, aunque muy cercanos a bueno (TRPA  $\alpha=0.70$ , RECA  $\alpha=0.69$ ). En este sentido, al ser una escala corta, está cerca del límite inferior para que el coeficiente no subestime demasiado la fiabilidad (Oviedo & Campo-Arias, 2005). Sin embargo, dado que el ideal es que se encuentre sobre 0.70, es que se recomienda continuar estudiando las propiedades psicométricas del instrumento.

En tanto, los reactivos que funcionaron mejor en este nuevo instrumento están en línea con la caracterización que la literatura ha descrito en cuanto a que:

Las concepciones y prácticas de evaluación más rígidas enfatizan la reproducción del contenido y su cobertura, con métodos tradicionales que se preocupan principalmente del objetivo final en unidades separadas, lo que constituye el sello distintivo de la evaluación sumativa (Escobar Londoño, 2007).

Las concepciones y prácticas de evaluación que relevan la responsabilidad que tiene el propio estudiante de construir de manera flexible su propio aprendizaje, tienen sistemas de evaluación que privilegian -por ejemplo- el trabajo colaborativo como ocurre con la evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje (Carless, 2015a; Postareff et al., 2012).

El desarrollo del EPCEP permitió explorar las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de estas facultades en el área de la evaluación donde no existen muchos instrumentos específicos y donde algunos estudios se han basado en herramientas desarrolladas para el contexto escolar (Fletcher et al., 2012).

Uno de los hallazgos destacables que reporta la aplicación de este instrumento es que aporta evidencia que ya había sido establecida por la literatura más seminal, en el sentido que tanto concepciones como prácticas de evaluación pueden ser medidas en un continuo que va desde lo más simplificado a lo más sofisticado. Es decir, desde un nivel de concepciones donde prima la reproducción y cobertura de contenidos a uno de construcción de conocimiento. Y en materia de prácticas, desde las formas más rígidas hasta la innovación (Halinen et al., 2014; Postareff et al., 2012; Samuelowicz & Bain 2002; Watkins et al., 2005).

No obstante, al analizar las escalas, las de concepciones podrían en su construcción y definición parecer más claras que la de las prácticas.

Primero, el proceso de validación de las propiedades psicométricas del instrumento eliminó algunos de los reactivos o indicadores más generales (que le otorgaban mayor consistencia teórica) y se mantuvieron aquellos más específicos sobre acciones concretas para las prácticas de evaluación.

Segundo, si bien las prácticas de evaluación se pueden considerar movibles, dinámicas o mixtas (donde los profesores pueden utilizar en aula diferentes técnicas, tal y como se verá más adelante) uno de los mayores aportes de esta investigación, es que se avanza desde los perfiles de evaluación disonantes a una subcategoría denominada “híbridos”, que sucede cuando se produce la coexistencia entre dos concepciones o dos prácticas de evaluación. En este caso específico hablamos de un profesor con una concepción reproductiva o transformativa, pero que presenta prácticas tanto tradicionales como alternativas.

Finalmente, el EPCEP reviste interés como herramienta de pesquisa, en la línea de otros instrumentos consolidados que contribuyen a la comprensión del proceso enseñanza aprendizaje como el SPQ (Biggs et al., 2001), el CEQ (Ramsden, 1991) o el ATI (Michael Prosser & Trigwell, 2006; Trigwell & Prosser, 1996, 2004).

### **6.2.3 Objetivo Específico 3 y Objetivo Específico 4**

El OE3 buscó identificar las posibles asociaciones significativas entre las variables del contexto educativo y las concepciones y prácticas de evaluación, a partir de los datos recogidos por el EPCEP. En tanto, OE4 pretendía evaluar la contribución de las variables del contexto educativo a explicar la conformación de las dimensiones de concepciones y prácticas de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

Al respecto, el cálculo de diferencias significativas con ANOVA univariado para los grupos y T de Student para variables dicotómicas, y pruebas post hoc fue sensible sólo para las dimensiones de concepciones transformativas (TRCA) y prácticas alternativas (ALPA). Luego al estimarse los modelos de regresión lineal múltiple, en el que se incorporaron las escalas de enfoque de enseñanza, los resultados en general se muestran coincidentes con la literatura.

### **6.2.3.1 *Relación entre Concepciones Reproductivas (RECA) y otras variables del contexto evaluativo***

En particular, la dimensión RECA de concepciones reproductivas, registró dos variables significativas. Primero, el enfoque centrado en el profesor se relacionó positivamente, lo que significa que mientras más esté la docencia centrada en el mismo, la evaluación será concebida como principalmente reproductiva y preocupada de la cobertura de contenidos. Este resultado es particularmente importante para esta investigación, porque entre otros temas, viene a reafirmar la idea de que las concepciones de evaluación se pueden relacionar con los enfoques de enseñanza (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Ramsden, 2003).

Además, la literatura ha mencionado que una concepción más reproductiva puede vincularse con prácticas consonantes de tipo tradicional impidiendo que se promuevan aprendizajes más profundos (Douglas et al., 2012; Fletcher et al., 2012).

La otra variable sensible fue la edad de los académicos que se asoció negativamente. Es decir que, a mayor edad, se explica menos una concepción reproductiva y esta manera de concebir los procesos evaluativos es más fuerte cuando los profesores tienen menos años. Con estos hallazgos se vincula también en materia de evaluación lo reportado por Englund et al. (2017), respecto a que los docentes más jóvenes tendrían una tendencia a adoptar un enfoque de enseñanza más centrado en el contenido.

### **6.2.3.2 *Relación entre Concepciones Transformativas (TRCA) y otras variables del contexto evaluativo***

En la dimensión TRCA, un enfoque centrado en el estudiante contribuye a explicar concepciones de evaluación más transformativas, lo que mantiene la coherencia con el resultado anterior respecto a las concepciones transformativas. Este hallazgo es importante, toda vez que el enfoque de enseñanza adoptado por el profesor podría ayudar a conseguir aprendizajes más profundos (Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden, & Benjamin, 2002). Por lo tanto, también colabora de manera clave forma cómo concibe las evaluaciones, en este caso transformativa.

Investigaciones previas señalan esta asociación entre las concepciones y enfoques de enseñanza, ya que los profesores que se plantean la docencia sólo como una transmisión de información tienden a usar estrategias centradas en el profesor, en tanto que los docentes que concibe la enseñanza como una forma de desarrollo y cambio del pensamiento de los estudiantes y que define su rol como facilitador de aprendizajes, suele emplear estrategias de enseñanza orientadas al estudiante (Åkerlind, 2003, 2007; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006; M Prosser & Trigwell, 1998; Trigwell & Prosser, 1996).

Otro hallazgo interesante lo constituyen los profesores con grado académico más alto (doctor), quienes se mostraron más alejados de una concepción transformativa de la evaluación. En efecto, se aprecia que la más alta especialización podría alejar a los académicos del interés por la docencia por estar orientados más a la investigación e inclinados a una mayor movilidad (Berríos, 2015). Junto a ello, existe una tensión en la academia que no es difícil de resolver y que tiene que ver con cómo se puede responder a las demandas concurrentes entre la docencia y la investigación (Brew, 2003; Mathieson, 2019). Esto puede indicar que a menudo, los profesores terminan optando por la segunda que está mejor reconocida en términos de puntuación para la promoción académica y obtención de estímulos económicos por publicar.

Aunque sin un incremento especialmente alto, la edad en esta dimensión contribuye a explicarla positivamente, por lo que se encuentra también en concordancia con el hallazgo observado en las concepciones reproductivas. Al parecer los académicos conforme avanzan en edad tendrían una concepción más transformativa de la evaluación si se aíslan las otras variables explicativas. En este caso si es que no tienen el grado académico más alto.

Por tanto, profesores con un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante con más edad y sin el grado académico más alto de especialización, para efectos de esta investigación, constituyen el mejor perfil a ser estimulado y que pareciera haber sido más permeado por la política institucional. No obstante, preocupa la variable de grado académico, por cuanto si no se resuelven las tensiones entre las demandas concurrentes, se corre el riesgo que ante equipos de profesores universitarios cada vez más calificados en términos de estudios desestimen el desarrollo docente al privilegiar la función investigativa.

Ante esta posible amenaza, una solución la constituye la promoción de lo que se conoce como desarrollo académico de la docencia en educación superior (scholarship of teaching and learning, SoTL), para mejorar justamente el vínculo docencia-investigación (González, 2015; Roxå, Olsson, & Mårtensson, 2008), ya que estimula a los académicos a realizar también investigación sobre sus acciones de docencia con los estudiantes.

### **6.2.3.3 *Relación entre Prácticas Alternativas (ALPA) y otras variables del contexto evaluativo***

En el caso de las dimensiones de prácticas de evaluación, para la variable ALPA los resultados indicaron una diferencia significativa en las variables edad, tipo de contrato, enfoque centrado en el estudiante y enfoque centrado en el profesor.

En el caso de tipo de contrato, que tras la prueba post hoc se aprecia esta diferencia en los profesores hora respecto a todos los demás atributos de la variable, precisamente son este tipo de profesores los que tienen una mayor tendencia a las prácticas alternativas de evaluación. Al respecto se ha establecido que tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica algunos profesores considerados como “part-time” eran profesionales que mantenían una jornada completa fuera de la universidad y presentaban una destacada trayectoria, con una alta motivación y vocación por la docencia. A estos profesores hora los movía el prestigio de hacer clases en la universidad, más que una razón económica (Berríos, 2015).

Sin embargo, debido a los efectos de la masificación en la educación superior que se tradujo en un aumento de la matrícula y la expansión del sistema privado, surgió una nueva clase de profesor hora, que se dedica a hacer clases en varias universidades, que no tiene la misma estima de sus pares de planta, con casi nula influencia y que prácticamente se le considera como “de segunda categoría” por su precariedad laboral y porque puede ser reemplazado fácilmente (Berríos, 2015).

Esta segunda acepción se ve reflejada también en los testimonios de los profesores entrevistados cuando se refieren a las restricciones ante el cambio evaluativo. Se plantea que la inestabilidad laboral afecta con estrés a los docentes, esto a pesar de la entrega, compromiso y empatía con la que enfrentan sus obligaciones, en este caso las prácticas de evaluación. Por lo tanto, es posible que los profesores hora de este estudio tengan una alta vocación docente y compromiso por el cambio evaluativo que se traduce en la adopción de prácticas de evaluación alternativas, pero que a la vez se encuentren en una posición de poco reconocimiento al interior de la institución.

La variable edad resultó también significativamente positiva, aunque más débil. Esto quiere decir que los profesores con mayor edad pueden explicar una adopción a las prácticas alternativas.

Finalmente, tanto el enfoque de enseñanza centrada en el profesor y en el estudiante (en ese orden de peso explicativo) están asociados con las prácticas alternativas. Esta aparente contradicción, podría tener su origen en que las prácticas pueden ser consideradas como estrategias que, de acuerdo con la literatura, pueden ser más concurrentes entre sí y estar presentes en un profesor al mismo tiempo (Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996).

En síntesis, el profesor que utiliza prácticas alternativas es un docente con contrato hora que a medida que tiene más edad se siente más cómodo con este tipo de prácticas y que puede indistintamente tener un enfoque centrado en el estudiante o en el profesor.

#### **6.2.3.4 *Relación entre Prácticas Tradicionales (TRPA) y otras variables del contexto evaluativo***

En el caso de las prácticas tradicionales sólo las escalas de enfoque de enseñanza centrado en el estudiante (con mayor peso) y centrado en el profesor contribuyeron a explicar esta dimensión. Tal y como se observó en el caso anterior, esto se podría deber a que los profesores en general conciben sus prácticas como estrategias para aplicar su evaluación y estas pueden ser concurrentes (Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996).

#### **6.2.3.5 *Relación de otras variables no significativas en este estudio***

Esta investigación consideró otras variables como el área disciplinar, años de ejercicio en la profesión y docencia y nivel de perfeccionamiento pedagógico que no resultaron significativas.

Al no encontrar diferencias significativas entre los profesores de las tres facultades estudiadas, no se podría apoyar –por ejemplo- la idea que también concepciones de evaluación menos sofisticadas como la reproductiva y enfoques de enseñanza centrados en el profesor estarían asociados con algún tipo de disciplina (Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017). Tampoco están en línea con lo planteado por Lindblom-Ylänne et al., (Lindblom-Ylänne et al., 2006) respecto a que las disciplinas y las creencias por área del saber pueden tener diferentes valores, formas de comportamiento y prácticas en relación con el conocimiento o que los profesores estarían influidos por su cultura de enseñanza (Segers & Tillema, 2011). En este sentido, es necesario seguir investigando con otros grupos de profesores para saber si estos hallazgos se mantienen o son contrastados.

Tanto los años de ejercicio en la disciplina como los años de ejercicio en la docencia no fueron significativos, pero sí la edad como se explicó antes. Lo anterior se puede deber en parte a que los atributos de edad de esta variable tuvieron rangos muy amplios, lo que complicó la interpretación de los datos y que se debería corregir en una próxima aplicación del instrumento. Al menos en este contexto, los resultados de este estudio en términos de concepciones y prácticas de evaluación no estarían en línea con estudios previos. Existe evidencia que una docencia más preocupada el aprendizaje está relacionada con más años ejerciendo como docente. Al respecto Donche y Van Petegem (2011) encontraron una correlación positiva entre más años de experiencia y un enfoque centrado en el estudiante

En el caso del perfeccionamiento académico, la mayoría de los profesores dijo haber realizado más de tres cursos de perfeccionamiento docente, atributo que luego en los resultados no anotó diferencias significativas respecto a los análisis realizados. Lo anterior podría tener relación con que la naturaleza de estos cursos es más bien episódica y de corta duración. Al respecto, son numerosas las referencias en la literatura que mencionan al perfeccionamiento docente como un agente de desarrollo de experiencias y reflexiones sobre competencias en docencia, después de una duración de al menos nueve meses y con modalidades semipresenciales (Paskevicius & Bortolin, 2016; Pekkarinen & Hirsto, 2017; Postareff et al., 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne, et al., 2008; Rathbun, Leatherman, & Jensen, 2017; Stes et al., 2010; Trigwell, Caballero Rodriguez, & Han, 2012).

A modo de síntesis, la asociación entre variables resultó en que:

La edad de los académicos contribuye a explicar tanto sus concepciones reproductivas y transformativas, como sus prácticas alternativas de evaluación. A mayor edad parece que los docentes se encuentran más cómodos con una forma de ver la evaluación más transformadora y una práctica más alternativa.

Existe coincidencia con la literatura respecto a que los enfoques de enseñanza pueden explicar las concepciones de evaluación, tal y como ha sucedido con las concepciones de enseñanza en términos consonantes. Por ejemplo, así como un enfoque de enseñanza centrado en el profesor contribuye a explicar una concepción reproductiva de la evaluación, un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante contribuye a explicar una concepción de evaluación transformativa.

A mayor grado académico, los profesores parecen estar más de acuerdo con una concepción reproductiva de la evaluación, lo que implica una tensión y desafío de cómo encantar a estos académicos con una concepción evaluativa más transformadora. Al respecto, estimular el vínculo entre docencia e investigación a través de iniciativas de SoTL, pareciera ser un camino viable.

Al menos en este estudio, los profesores con contrato por hora se mostraron más inclinados al uso de prácticas alternativas, lo que podría implicar que se trata de un grupo con alta vocación por la docencia y abierto al cambio. No obstante, el reconocimiento de estas acciones por parte de la organización no está del todo claro, lo que puede generar frustración y abandono de esta forma de ver la evaluación.

#### **6.2.4 Objetivo Específico 5 y Objetivo Específico 7**

Planteó describir los grupos de profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional, de acuerdo con su puntuación en las escalas de concepciones y prácticas de evaluación, desde una dimensión cuantitativa.

Pero, además fue necesario profundizar esta descripción a través del análisis cualitativo de estos grupos de profesores, por lo que esta investigación formuló el séptimo objetivo específico, que apuntó a comprender la emergencia de los perfiles de evaluación de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

De acuerdo con esto, los resultados mostraron asociaciones significativas, en su mayoría concordantes con el modelo hipotetizado, a partir de Postareff et al. (2012) y que sigue la línea planteada antes por otros estudios de características parecidas (Samuelowicz & Bain, 2002; Watkins et al., 2005). En particular, se obtuvo que:

El clúster 1 correspondió al 32,5% de la muestra y se caracterizó por ser un conglomerado de profesores hombres y mujeres con una edad promedio de 42 años. Mayormente de Medicina, con grado académico de magíster y un máximo de 15 años de experiencia docente y profesional.

Este perfil posee prácticas tradicionales y una presencia de concepciones transformativas y reproductivas de evaluación al mismo tiempo, ya que no es posible ver con claridad una predominancia de una sobre la otra (TRPA-TRCA-RECA). La coexistencia de concepciones en los individuos ha sido mencionada en la literatura debido a las múltiples funciones y aplicaciones que puede tener un fenómeno educativo, en este caso la evaluación aplicaciones (G. T. L. Brown et al., 2011).

De acuerdo con esto, los profesores con este perfil poseen un entendimiento de la evaluación no unívoco. Los docentes si bien estiman que son importantes aspectos como la cobertura de contenidos y la repetición, se logran dar cuenta que no es suficiente y están abiertos a concepciones más innovadoras. Sin embargo, en sus prácticas se mantienen con estrategias más conservadoras. Este último aspecto es coincidente con la literatura respecto a que se utilizan pruebas escritas con preguntas abiertas y/o alternativas (Boud & Falchikov, 2007; Gronlund, 2005). Si bien un uso de estrategias combinadas puede dar buenos resultados cuando las evaluaciones sumativas son bien empleadas (Roberts, 2006), si no se logra una adecuada implementación el riesgo es que no se logren los mejores aprendizajes (Douglas et al., 2012; Fletcher et al., 2012).

En el análisis de contenido de los 30 profesores que pertenecen a este perfil si bien se pudo encontrar elementos característicos de las concepciones transformativas y reproductivas, las prácticas declaradas no coincidieron. En los testimonios de los siete profesores que se identificaron con este conglomerado, sus prácticas parecían más de tipo alternativa con variedad de métodos.

Al respecto, podría ocurrir que el EPCEP no tendría una capacidad completa de abordar específicamente este perfil, pero más aún la literatura menciona algunas limitantes en el análisis de contenido de profesores tendiente a situar las declaraciones de los docentes permeados con algún grado de deseabilidad. Es necesario seguir investigando esta dimensión específica.

El clúster 2 (24,9%) corresponde a un perfil consonante entre concepciones transformativas y prácticas alternativas (TRCA-ALPA). Tiene una mayor cantidad de hombres y participan en el de manera proporcional docentes de las tres facultades en estudio con un contrato de académico planta. Tienen grado de magíster, con 40 años promedio y hasta 15 años de experiencia en docencia y ejercicio profesional.

Este grupo es el más importante de análisis respecto a esta investigación por cuanto, de acuerdo con la literatura, representa una vinculación óptima entre la manera de entender la evaluación y la forma cómo se lleva a cabo. Estos profesores logran desarrollar métodos de evaluación variados y alineados con los resultados de aprendizajes que proponen. Asimismo, tienen claridad del propósito de la evaluación y se preocupan del proceso y no sólo de los resultados finales (Postareff et al., 2012). En este sentido existe pleno desempeño del “alineamiento constructivo” al que hacen referencia Biggs y Tang (2011) porque la evaluación dialoga con la estrategia de clase y a la vez se preocupa de alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos.

En este perfil también puede asegurar mejores aprendizajes (Boud & Falchikov, 2007; Gibbs, 2006) porque tanto en su concepción como en su práctica predomina una evaluación formativa (López Pastor, 2012) y en síntesis están promoviendo el aprendizaje (Sambell et al., 2012).

Los relatos de los profesores que se identifican con este perfil, a partir de la pertenencia a este conglomerado, ponen el acento en que la nota no es lo más importante, sino más bien que la evaluación le sirva al estudiante en concordancia con lo planteado por Sambell et al. (2012). Además, intentan privilegiar el propósito de la evaluación para desarrollar el programa de la asignatura y lograr los resultados de aprendizaje (Wiliam, 2011).

El clúster 3 agrupó el 17,3% de la muestra con un perfil disonante de prácticas tradicionales y concepciones transformativas (TRPA-TRCA). Son mayormente mujeres con un promedio de edad de 31 años, pertenecientes a la Facultad de Humanidades, que en su mayoría poseen grado de doctor y que cuentan con 15 años también de experiencia en docencia y en su ejercicio profesional.

Este grupo de profesores tiene un perfil disonante porque continúan con estrategias de evaluación tradicionales a pesar de que conciben la evaluación de manera innovadora, de acuerdo con lo planteado por Postareff et al. (2012). A menudo puede ocurrir que si bien estos docentes tienen una idea clara de cómo debería guiarse esta evaluación, no logran ponerlo en práctica porque desconocen los métodos o se sienten inseguros de la efectividad de un cambio, asunto que se da especialmente cuando se tienen grupos de curso con un mayor número de estudiantes (Postareff et al., 2008).

Lo anterior también emergió en el discurso de los profesores entrevistados, quienes tienen una postura crítica frente a la evaluación más sumativa y tradicional, pero a la vez reafirman las estructuras que este tipo de evaluación les ofrece, situando la evaluación para el aprendizaje en un plano más eidético que real cuando se trata de describir sus prácticas.

El clúster 4 (25,3%) también correspondió a un perfil disonante entre concepciones reproductivas, prácticas entre alternativas y tradicionales (RECA-ALPA-TRPA). En este conglomerado aparecen hombres y mujeres con el promedio de edad más alto de todos (55 años). Son principalmente profesores de la Facultad de Medicina con grado de magíster y no más de 15 años experiencia docente como académico hora y planta.

En este perfil también hay una coexistencia de dimensiones, pero a diferencia del primer grupo, esta vez se aprecian dos tipos de prácticas de evaluación (alternativa y tradicional) con una concepción reproductiva. Por lo tanto, se observa que los métodos utilizados son tanto desde la influencia de la evaluación para el aprendizaje y formativa como otras de corte más sumativo.

Para esta clase de combinación, entre los 30 profesores entrevistados, 11 se identificaron con este perfil, siendo el grupo más numeroso. Estos docentes consideran importante el resultado final de lo evaluado y la retención de lo aprendido, lo que se traduce en que si el estudiante sabe o no aquello revisado en la asignatura. Las prácticas de evaluación son combinables y se reconoce la importancia de incorporar de varios tipos, de acuerdo con las características de los estudiantes.

#### **6.2.4.1      *Combinaciones no encontradas***

En este punto es importante detenerse por un momento y señalar que de acuerdo con las combinaciones de concepciones y prácticas hipotetizadas en investigaciones anteriores (Postareff et al., 2012; Samuelowicz & Bain, 2002; Watkins et al., 2005), un perfil consonante de concepciones reproductivas y prácticas tradicionales de la evaluación no emergió con claridad tanto en el análisis de conglomerado como en las entrevistas reseñadas. Esta combinación se caracteriza por ser la más conservadora y relacionada con la evaluación sumativa, donde el estudiante es un ser pasivo que reaccionará ante las condiciones del ambiente (Ertmer & Newby, 2013). Además, es difícil medir resultados de orden superior por el énfasis que se le da a la cobertura de contenidos y la memorización (Carless, 2015a; Halinen et al., 2014).

Llama la atención esta ausencia, a pesar de ser este perfil el más recurrente, según la literatura internacional (Carless, 2015a; Duncan & Buskirk-Cohen, 2011; Gilles et al., 2011; Halinen et al., 2014; Pereira & Flores, 2012; Perrenoud, 1999; Postareff et al., 2012; P. E. Rawlusk, 2018; Scouller, 1998) y también de acuerdo con los análisis hechos por agencias especializadas en Chile (OCDE, 2009). Para este estudio, el conglomerado más cercano que parece asumir esa función es el 4.

Volviendo a los resultados del análisis de conglomerados, en la identificación de las variables de contexto educativo que podrían estar asociadas a la pertenencia de un clúster, sólo tres variables resultaron significativas mediante una prueba de Chi Cuadrado de Pearson: el sexo de los profesores, el tipo de contrato y el grado académico.

Asimismo, el análisis de residuos corregidos mostró que las profesoras mujeres se relacionan más con pertenecer a un grupo donde prevalece un perfil de concepciones transformativas y prácticas tradicionales. En tanto, los profesores hombres están relacionados con pertenecer al clúster de concepciones transformativas y prácticas alternativas. Al respecto no es posible concluir si el sexo de los participantes es una condición para tener un perfil más consonante. Esto se debe seguir siendo investigado, pues la literatura consultada no ha mostrado diferencias significativas por sexo.

En estos resultados el ser profesor hora se relacionó con pertenecer al grupo de concepciones reproductivas y transformativas junto con prácticas tradicionales y no al clúster de concepciones transformativas y prácticas alternativas (TRCA-ALPA) solamente. Lo anterior podría indicar la alta variabilidad del tipo de contrato-profesor hora que puede ser observado tanto en prácticas alternativas como tradicionales.

En tanto, el tener el grado de doctor se relaciona con pertenecer al clúster 3 (TRPA-TRCA), lo que confirma lo establecido en la literatura que estos profesores serían menos proclives a realizar prácticas más alternativas debido a que su foco podría estar más en la investigación que en la docencia (Brew, 2003; Mathieson, 2019).

### **6.2.5 Objetivo Específico 6**

Planteó describir las condiciones de cambio evaluativo de los profesores de las facultades de Medicina, Ingeniería y Humanidades en una universidad privada tradicional regional.

Al respecto, las entrevistas realizadas a los 30 profesores que participaron en esta parte del estudio pusieron en relevancia las subjetividades en torno a conceptos preestablecidos, pero que se fueron enriqueciendo con nuevas ideas surgidas en el discurso dialógico.

Primero el concepto de cultura de la evaluación resultó más enriquecido de lo que inicialmente se contaba al emerger nuevas subdimensiones en torno a este concepto. Gran parte de los académicos consultados coincidieron en una percepción de la evaluación como un proceso de aprendizaje (López Pastor, 2012), muy cercano a la primera acepción de evaluación formativa. Sin embargo, de este término se derivan dos formas de llevar a cabo esta evaluación: a) la práctica estandarizada vinculada con objetivos definidos (Escobar Londoño, 2007) y apegado a la norma (Harlen & James, 1997) y b) la práctica reflexiva, con prácticas innovadoras y dinámicas en concordancia con otros estudios que relevan la reflexión docente (Halinen et al., 2014)

Banta y Palomba (2014) plantean la necesidad de desarrollar una cultura de la evaluación para estimular un cambio evaluativo al interior de una institución y para ello se necesita que los académicos participen en las fases de diseño, implementación y análisis de la evaluación que se aplica a los estudiantes. Pero esta participación a menudo es baja, lo que impide cualquier posibilidad de cambio (Wang & Hurley, 2012). Los académicos consultados, en general, parecen coincidir sobre la existencia de una cultura evaluativa en la institución, pero se ven asimismo complicados para seguir desarrollándola debido a problemas de tiempo y sobre carga de trabajo.

En algunos discursos se aprecia coincidencia además con lo planteado por (Wang & Hurley, 2012) respecto a al menos dos factores que estimulan esta cultura: la motivación y el entendimiento de los beneficios de una enseñanza aprendizaje centrada en el estudiante enmarcado en una “actitud hacia la docencia” como se verá más adelante en la cuarta dimensión de facilitadores.

De acuerdo con McCullough y Jones (2014), la cultura evaluativa también puede verse fomentada por las metodologías de evaluación, los recursos de apoyo, la participación y el liderazgo efectivo. Algunos de los discursos de los docentes destacan la disponibilidad de apoyo en metodologías y recursos de apoyo en las instancias de acompañamiento que posee la institución, como se verá en la dimensión de soporte institucional, pero además algunos de ellos (que destacan en prácticas alternativas) se preocupan por presentar a los estudiantes clases de tipo dinámicas y metodologías innovadoras que intencionan evaluaciones no necesariamente formales durante las sesiones.

Finalmente se aprecia que esta cultura está reglada por el contexto dominante (Segers y Tillema, 2011; Postareff et al., 2012), y que los académicos se manifiestan dentro de un esquema de funcionamiento occidental que rige las universidades tradicionales.

La segunda dimensión que estaba presente en la entrevista fue restricciones para el cambio evaluativo y de ella, se fueron conformando subdimensiones que ayudaron a construir un sentido más amplio de este concepto. Siguiendo a Deneen y Boud (2014) se encuentra en los discursos de los profesores una resistencia epistémica ante el cambio impuesto y lo que significa salir de la zona de confort que muchos académicos disfrutaban. También coincidentemente con estos autores, aparece un tipo de resistencia pragmática influida por las dificultades logísticas y la percepción de que la inversión en tiempo es demasiado costosa en un contexto siempre de sobre carga de trabajo que limita cualquier acercamiento a un cambio. En este escenario se cumple lo señalado por Margalef García (2014) respecto que se pueden evidenciar estas resistencias cuando no existe congruencia entre lo que la institución propone como política y lo que realmente los docentes realizan en el aula.

Pero, además, en los discursos se aprecia con claridad otra resistencia que tiene que ver esta vez con la situación contractual de muchos docentes, que ante la precariedad laboral de algunos profesores hora se transforma en una barrera para adherir a un cambio evaluativo. Estos docentes sienten que el tiempo invertido en mejorar sus prácticas de evaluación en relación con el reconocimiento por parte de la institución no es equívoco, lo que podría generar desmotivación de adherir a un cambio. Esto último es percibido tanto por profesores con contrato de planta como hora.

La tercera dimensión correspondió a los elementos que pueden ser considerados como facilitadores, y en ella emergieron conceptos inicialmente no considerados en la entrevista como poseer una actitud reflexiva hacia la docencia -como lo recomienda Kreber (2005)- ya que este proceso ayuda a la apertura ante nuevas formas de entender y aplicar la evaluación.

También aparece la retroalimentación, que permite tener información directa acerca de si están funcionando las prácticas docentes en el aula. De acuerdo con los discursos de los profesores, se cumple lo planteado por Lizasoain, Tourón y Sobrino (2015), respecto a que mientras más informados estén los docentes de cómo es su desempeño, pueden desarrollar prácticas más innovadoras y centradas en el aprendizaje.

La cuarta dimensión analizada corresponde al soporte institucional en materia de evaluación que reciben los profesores, quienes destacan las capacitaciones que organiza la universidad, así como también el seguimiento de las respectivas facultades en relación con la política de evaluación que la universidad define. Este aspecto es fundamental para evitar que las acciones de cambio fracasen (Scott & Fortune, 2013).

En este sentido los profesores entrevistados parecen estar permeados por el discurso institucional, en el sentido que reconocen tres instancias de apoyo y acompañamiento claras. Se trata en primer término del Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica (CIMET) que presta asesorías amplias en materias docentes a toda la universidad, la Oficina de Educación Médica (OEM) que apareció frecuentemente en los discursos de medicina como una organización que ayuda a los profesores que lo requieran y finalmente la Unidad de Innovación Docente de Ingeniería (UIDIN) que cumple el mismo rol en esta Facultad.

Se desprende de los discursos de los participantes que aparentemente la institución provee un marco en la docencia y la evaluación se pueden desarrollar (Scott & Fortune, 2013). y que se ha hecho el esfuerzo de que estas políticas existentes (como el Proyecto Educativo Institucional que declara una adhesión a una formación centrada en el estudiante) sean desarrolladas a largo plazo y no de manera episódica (Halinen et al., 2014).

Sin embargo, la participación de estas instancias no es mayoritaria y los profesores reconocen que es en parte debido a las restricciones de la carga de trabajo y al desinterés como se ha evidencias en otros estudios que han analizado las posibles restricciones ante el cambio evaluativo (Asghar, 2012; Meyer et al., 2010). Esto redundo en una baja intervención y cooperación de algunos profesores, como se observó en los factores que contribuyen o debilitan el crecimiento de esta cultura de la evaluación.

### **6.3 Limitaciones del estudio**

Esta investigación presenta algunas limitaciones que se describen a continuación:

Entre los principales hallazgos de esta investigación se cuenta la validación de un instrumento nuevo que logra medir concepciones y prácticas de evaluación de profesores universitarios. Sin embargo, una limitación podría ser la muestra utilizada, la cual pertenece a una misma institución.

Para contribuir en una posterior generalización de los resultados, se recomienda contar con una muestra que sea representativa de la población de profesores universitarios (Cohen et al., 2018). Por lo tanto, además de ampliar el número de casos, se podría seguir aumentando la representación de más disciplinas aparte de Medicina, Ingeniería y Humanidades y en otras entidades de educación superior con el objetivo de continuar mejorando la validez y confiabilidad de las escalas del EPCEP y consolidar lo que aquí se ha planteado.

Otro hallazgo interesante tiene que ver con la asociación entre los enfoques de enseñanza (centrada en el profesor o en el estudiante) con las concepciones de evaluación que mide el EPCEP. Podría ocurrir que una limitación sea el uso de una escala corta del ATI en este estudio. Se tomó esa decisión para evitar riesgo de deserción de los encuestados y merma en la objetividad de las respuestas, ante un desbalance en la extensión del cuestionario porque la vía de administración fue online. (Cea, 2004) menciona la inconveniencia de aplicar cuestionarios auto administrados muy largos y difíciles de responder porque puede bajar drásticamente la tasa de respuesta. En una futura aplicación, se podría intentar suministrar la versión completa del instrumento para comparar si existen cambios significativos en la asociación entre el ATI y el EPCEP.

La investigación de casos seleccionados tiene un alcance regional, lo que puede conllevar algunos aspectos contextuales idiosincrásicos de la enseñanza de la educación superior que se mencionan en el subtítulo dedicado a contexto de esta tesis doctoral.

Algunos elementos teóricos no fueron incluidos en el instrumento y podrían ser considerados, por ejemplo:

- a) La retroalimentación de los estudiantes y profesores debería haber sido más ponderada en el cuestionario. La retroalimentación tiene una influencia notable en la forma en que los profesores de educación superior dan sentido a su evaluación (Evans, 2013).
- b) Las variables de disposición emocional también deberían haber sido consideradas en el diseño de los ítems, como sugiere la literatura (por ejemplo, Shing & Jha, 2012).

En este estudio se explora los perfiles de evaluación sólo en tres Facultades (disciplinas), lo que podría explicar parcialmente la falta de un efecto estadístico de la variable (pertenencia a la facultad) del profesorado en las concepciones y prácticas de evaluación.

Debido a que aún son limitados los estudios previos de investigación sobre el tema, específicamente en el sistema de educación superior chileno, las categorías conceptuales de los perfiles de evaluación se extrajeron originalmente de un estudio cualitativo con una muestra reducida de profesores de farmacia en Finlandia., lo que podría implicar un sesgo.

Es necesario aumentar la inclusión de más variables de "presagio" (Modelo 4p) para ampliar las interpretaciones ecológicas de los hallazgos.

Finalmente, en el estudio cualitativo se pudo haber explorado otras variables relevantes para profundizar en la comprensión de las narrativas de los profesores respecto al cambio evaluativo, como por ejemplo las disposiciones emocionales, el aprendizaje colaborativo y profesional entre pares y el vínculo investigación-enseñanza, SoTL.

#### **6.4 Aspectos relativos al contexto de la investigación**

En esta investigación el contexto específico donde fue realizado el estudio es un factor relevante a ser considerado y que explica en parte algunas particularidades de esta discusión. En esta subsección se revisan las diferencias y similitudes de cultura y estructura entre Finlandia, donde se realizó el estudio de Postareff et al. (2012), y Chile, donde se condujo esta tesis doctoral. Seguido se presenta el contexto como mediador de algunos de los resultados llamativos que ya se han discutido en este capítulo.

Primero es necesario explicitar que el sistema de educación chileno y su cultura en comparación con Europa Occidental – en específico Finlandia- presenta algunas diferencias y similitudes que pueden ser un sesgo en la investigación. Respecto a las diferencias, están las de tipo cultural que podrían ser explicadas desde los valores y estructura social pos materialista que se aprecia con claridad en la esfera nórdica (Inglehart & Welzel, 2005; Knutsen, 1990), donde existen mayores niveles de participación y autorealización que permean a todas las esferas sociales, incluyendo sin duda a la educación.

En momentos en que en el país sudamericano aún se discuten mecanismos que permitan asegurar un desarrollo económico y social que permita reducir las brechas de desigualdad, propias de un estadio material, Finlandia asoma recurrentemente como una de las naciones mejor posicionadas en diferentes ránquines educativos (Melin et al., 2015).

Además, existen elementos estructurales que diferencian estas realidades, como por ejemplo la existencia de una especialización pedagógica como requisito para hacer clases en la universidad en países como Finlandia, aspecto que en Chile no ocurre.

Respecto a las similitudes, aún existen dificultades en el profesorado respecto a las múltiples tareas, las constricciones respecto a docencia e investigación de los profesores, la postulación a fondos de investigación, entre otras. En tanto los estudiantes, cuando ingresan a la educación superior, algunos pueden estar muy acostumbrados a un modelo más bien rígido de evaluación y no están muy familiarizados con métodos más alternativos, lo que puede resultar en una tensión para la implementación de prácticas más alternativas tanto de enseñanza como de evaluación.

En términos de resultados, el contexto específico de la institución estudiada puede modelar la existencia de profesores universitarios con un perfil transformativo en sus concepciones y tradicional en sus prácticas.

Lo anterior se explica porque la institucionalidad permea a nivel de discurso, pero muchas veces no alcanza a bajar a las prácticas debido a que lo que existe es todavía a nivel declarativo (se podrían observar las prácticas en un futuro estudio).

Por lo tanto, se observa que existe poca consistencia entre concepciones y prácticas de evaluación en estos profesores. Otra razón es que las condiciones materiales no siempre acompañan el despliegue de estas prácticas con cursos muy grandes, el mobiliario o salas inadecuadas. Este grupo de profesores necesitaría un acompañamiento más dedicado de la universidad, a través de sus centros de perfeccionamiento para poder transferir al aula aquello que los profesores entienden como transformador, pero no pueden hacerlo (por las condiciones descritas) o no saben (insuficiente desarrollo pedagógico).

Finalmente mencionar que las condiciones de cambio evaluativo que planeta esta investigación podrían no estar afectando tanto a las concepciones de evaluación, pero sí a las prácticas como se aprecia en los relatos de los profesores entrevistados.

En particular, la presencia de perfiles disonantes y su relación con las variables de contexto del estudio estarían explicados por la realidad de los planteles frente a las condiciones materiales explicadas anteriormente.

Ante esta realidad, el nuevo contexto de masificación y el aumento de la gratuidad en la educación superior genera una fuerte presión en las instituciones por un tema de costos y la poca claridad de la ley de financiamiento para estos efectos. Con todo, se busca poner en valor algunas metodologías que buscan prácticas alternativas (Broadbent et al., 2018) debido a una consecuencia lógica de lo anterior, cual es cursos masivos donde estas técnicas son más difíciles de aplicar.

## **6.5 Implicaciones para la práctica**

Las implicaciones para la práctica se relacionan con que esta investigación puede servir de orientación a los *policy makers* de las instituciones de educación superior a la hora de establecer el desarrollo de políticas de docencia y evaluación. En específico comprender cómo conciben y practican la evaluación sus profesores universitarios, emerge como un insumo importante para:

Determinar el grado de apropiación de los académicos con un discurso institucional que fomenta, por ejemplo, una enseñanza centrada en la docencia. Como se ha establecido en esta tesis, la evaluación no sólo es la última etapa certificadora de una formación en particular, sino que estratégicamente condiciona y asegura el aprendizaje.

Establecer acciones para mejorar las prácticas evaluativas de acuerdo con la realidad específica tanto de los proyectos educativos como de las disciplinas. Esta investigación ha mostrado cómo los profesores a menudo, si bien entienden la promoción de evaluaciones transformativas, no logran realizar una práctica alternativa por desconocimiento de las didácticas asociadas.

Avanzar en la superación de las barreras o restricciones que impiden la adopción de un cambio evaluativo. El reconocimiento e intervención de problemas asociados a la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo, la resistencia al cambio entre otras podría ayudar mejorar la predisposición de muchos académicos para asumir la conveniencia de una evaluación para el aprendizaje.

En particular esta investigación puede sugerir cinco acciones específicas a ser consideradas por la institución en la que se realizó este estudio, a saber:

- 1) Movilización de soportes institucionales para cambiar prácticas de evaluación (número de cursos, número de estudiantes por curso, calidad y funcionalidad de la infraestructura, cantidad de horas de los profesores).
- 2) Diseño y aplicación de un perfeccionamiento docente a la medida de las necesidades concretas de los profesores (de acuerdo a los perfiles de evaluación).
- 3) Estímulo de la certificación docente y la carrera académica a partir de un sistema de incentivos como ocurre hoy con la investigación.
- 4) Desarrollo del conocimiento académico de la Docencia (SoTL) vía fondos concursables
- 5) Generación de actividades de innovación docente más focalizada de acuerdo a las disciplinas y evidencia científica disponible.

## 6.6 Implicaciones para futuras investigaciones

Esta investigación podría dar pie a futuros estudios sobre las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores universitarios.

En primer lugar, la realización de un estudio de seguimiento tipo panel. La institución donde se realizó el estudio ha experimentado nuevas orientaciones de políticas en relación con la mejora de la enseñanza centrada en el estudiante y el cambio de la evaluación (los datos fueron recopilados en 2015 y estas políticas nuevas y más profundas se han llevado a cabo a partir de 2017). Con esta profundización del modelo centrado en el estudiante, ¿se podría esperar otros resultados (enfoques de la experiencia de enseñanza-aprendizaje más centrados en el estudiante) a corto plazo?

Segundo, puede ocurrir que estas nuevas políticas estén alineadas (o en competencia) con otras estrategias institucionales para mejorar la enseñanza (por ejemplo, el vínculo investigación-docencia, diferentes rutas de acceso a la carrera académica, productividad del conocimiento, internacionalización, evaluación por parte de los estudiantes del desempeño del profesorado en el aula, entre otras). Por lo que una posible línea de investigación sería preguntarse ¿cómo coexisten la pluralidad de estas políticas para impulsar la calidad de la enseñanza superior?

Tercero, la formación pedagógica de los docentes en educación superior sigue siendo un dilema crítico. La evidencia proporcionada por esta investigación sugiere una formación pedagógica segregada, centrada en perfiles reproductivos/tradicionales de evaluación. Estos profesores se resisten a la transformación de sus creencias y prácticas de evaluación, y una investigación cualitativa más crítica podría profundizar en las razones de ello.

Cuarto, en el caso del grupo de profesores que tienen concepciones transformativas, pero continúan siendo tradicionales en sus prácticas de evaluación, ellos manifiestan necesitar una formación pedagógica específica, con un amplio apoyo institucional y más tiempo para llevar a cabo más prácticas alternativas en el aula. Por lo tanto, se podría continuar también con una investigación cualitativa que revise ese aspecto

Quinto, en esta investigación se plantea el surgimiento de los perfiles de evaluación híbridos (cuando se produce coexistencia entre dos concepciones o dos prácticas de evaluación). No obstante, se necesita un análisis más profundo y un interrogatorio crítico. ¿Se espera que se revisen estos perfiles en otros contextos institucionales o en el campo disciplinario? ¿Es la coexistencia de concepciones de evaluación una nueva tendencia para la investigación en otros contextos?

Respecto al diseño del instrumento EPCEP, se consideró prácticas de evaluación alternativas a ser medidas. Sin embargo, no se consideran en profundidad algunas nuevas tendencias en evaluación para el aprendizaje.

Una de ellas es la Evaluación Orientada al Aprendizaje, AoL, (Carless, 2015a). El principal aporte del AoL es la integración de la autoevaluación, evaluación de pares y retroalimentación en las denominadas Tareas Orientadas al Aprendizaje (TOA) que contribuye a un aprendizaje presente y futuro, lo que podría ser considerado en una nueva dimensión de este instrumento. Sería relevante medir las prácticas de evaluación relacionadas con la AoL, toda vez que Rawlusk (2018) reporta en un reciente estudio dificultades de los profesores universitarios para implementar las TOA.

Otra tendencia es la retroalimentación efectiva. A pesar de ser un concepto de larga data, aún persisten problemas para develar lo que (Carless, 2015a) ha denominado como “el enigma de la retroalimentación”. Es decir, como las frecuentes restricciones en la cultura de la evaluación que se ha observado antes en esta investigación, afectan el desarrollo de un feedback de buena calidad. Investigaciones recientes (Dawson et al., 2019) han señalado que los profesores piensan que la manera en cómo se diseña la retroalimentación, así como sus distintas modalidades, el tiempo utilizado y finalmente la conjugación de otras tareas complementarias podrían incidir en esta calidad. De esta manera a partir de estos hallazgos, una nueva dimensión del EPCEP podría centrarse en esta temática de evaluación.

En términos de la aplicabilidad del EPCEP, se podría contrastar sus resultados entre los profesores universitarios con las concepciones sobre evaluación de estudiantes universitarios. Al respecto, si bien no se han desarrollado instrumentos específicos en la educación superior, existen algunas experiencias en la educación escolar que podrían ser adaptados (G. T. L. Brown & Hirschfeld, 2008).

Finalmente, algunas variables del contexto evaluativo presentes en este estudio presentaron resultados que no están en línea con la literatura. La importancia del perfeccionamiento pedagógico en los profesores como una variable que incide en la variación de concepciones y prácticas ha sido mencionado en varios estudios (Pekkarinen & Hirsto, 2017; Postareff et al., 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne, et al., 2008; Rathbun et al., 2017), por lo que una línea futura sería seguir investigando en qué factores pueden afectar la transferencia al aula en materia de evaluación de las competencias aprendidas. Otro variable a seguir estudiando es la diferencia en concepciones y prácticas evaluativas, según la disciplina de los profesores universitarios. Este estudio no mostró diferencias significativas, lo que no es consistente con otros que plantean que los académicos podrían estar influidos por su área de desempeño (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Lueddeke, 2003). Profundizar en los contextos que influyen que profesores de diferentes áreas del conocimiento coincidan y se diferencien en sus evaluaciones podría tener el tema de futuras pesquisas.

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). Algunas reflexiones y propuestas en relación a la evaluación del desempeño docente. *Investigaciones en Educación*, 5(2). 37-47.
- Akerlind, G. (2005). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. En: Bowden, J.A, Green, P. (Eds). *Doing Developmental Phenomenography*, (63 – 74). Melbourne: RMIT University Press.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and Developing as a University Teacher - Variation in Meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4). 375 – 390.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1). 21-37.
- Albertz, R.R., Machuca, F., López, D., Prieto, J.P., Music, J., Rodríguez-Ponce, E., & Yutronic, J. (2011). Basis and challenges of the application of performance agreements in Chilean higher education. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(1), 8-18.
- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (225 – 240). Madrid: Síntesis.
- Asghar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a British university. *Journal of Further and Higher Education*, 36(2). 205-223.
- Atria, R. (2012). *Tendencias de la educación superior: el contexto del aseguramiento de la calidad*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Backhouse, P., Grünewald, I., Letelier, M., Loncomilla, L., Ocaranza, O., & Toro, C. (2007). *Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de la calidad. Acreditación y dirección estratégica para la calidad*. Santiago de Chile: CINDA.
- Banta, T. W., & Palomba, C. A. (2014). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. Nueva Jersey, NY: John Wiley & Sons.

- Barattucci, M., Pagliaro, S., Cafagna, D., & Bosetto, D. (2017). An examination of the Applicability of Biggs' 3P Learning Process Model to Italian University. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(1). 163 – 180.
- Barker, M., & Pinard, M. (2014). Closing the feedback loop? Iterative feedback between tutor and student in coursework assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8). 899-915.
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En Fives, H., Gill, M. (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. (249 – 266). Londres: Routledge.
- Bati, A. H., Tetik, C., & Gürpınar, E. (2010). Assessment of the validity and reliability of the Turkish adaptation of the study process questionnaire (R-SPQ-2F). *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 30(5). 1639.
- Benfeld, E. (2017). El nuevo paradigma universitario de acceso universal: Su origen, características y alcances en relación a la enseñanza del derecho. *Revista chilena de derecho*, 44(2). 575-597.
- Bernasconi, A. (2008). La crisis del modelo latinoamericano de la universidad. En Reforma de la educación superior, 47 – 84.
- Berríos, P. (2015). *La profesión académica en Chile: Crecimiento y profesionalización. En La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Australia: Australian Council for Educational Research Limited.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1). 57-75.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Nueva York, NY: McGraw-Hill Education.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1). 133-149.

- Birenbaum, M., & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1). 90-98.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2). 139 – 148.
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment In Higher Education: A Practical Guide: A Practical Guide*. Londres: McGraw-Hill Education (UK).
- Boud, D. (2010). Sustainable assessment for long term learning. ATN Assessment Conference, November.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Londres: Routledge.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6). 698-712.
- Brady, N., & Bates, A. (2016). The standards paradox: How quality assurance regimes can subvert teaching and learning in higher education. *European Educational Research Journal*, 15(2), 155-174.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1). 3-18.
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3). 301-318.
- Brown, G. T., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1). 3-17.
- Brown, G. T., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Peer and self-assessment. Assessing student learning in higher education*. Londres: Routledge.
- Brown, G. T., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1). 61-75.

- Brown, G. T., Lake, R., & Matters, G. (2011). New Zealand and Queensland teachers' conceptions of curriculum: Potential jurisdictional effects of curriculum policy and implementation. *Curriculum Perspectives*, 31, 33 – 48.
- Brown, S. (2015). A review of contemporary trends in higher education assessment. @ *tic. revista d'innovació educativa*, (14). 43-49.
- Brown, S., & Race, P. (2012). Using effective assessment to promote learning. En Chalmers, D. & Hunt, L. (Eds.) *University teaching in focus: A learning-centred approach*, (74-91). Londres: Routledge.
- Brunner, J. J. (2009). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En Landoni, P. (Ed.). *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC
- Bryant, J. L. (2006). Assessing Expectations and Perceptions of the Campus Experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. *New Directions for Community Colleges*, 134, 25-35.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, 6(1). 97-113.
- Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Granada: Universidad de Granada.
- Camarillo, G. (2011). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y ciencia*, 1(15). 77 – 82.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2). 219-233.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in education and teaching international*, 44(1). 57-66.
- Carless, D. (2012). *From testing to productive student learning: Implementing formative assessment in Confucian-heritage settings*. Londres: Routledge.

- Carless, D. (2015a). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Londres: Routledge.
- Carless, D. (2015b). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6). 963-976.
- Carless, D., Joughin, G., & Liu, N.-F. (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action (Vol. 1)*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 31(4). 395-398.
- Cea, M. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Centeno, A. M., Corengia, Á., Primogerio, C., Llull, L., Mesurado, B., & Laudadio, M. J. (2005). Identificación de Estilos de Enseñanza en la Universidad. Estudio en tres carreras universitarias: Ciencias Biomédicas, Abogacía y Comunicación Social. Trabajo presentado en el V Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Recuperado de <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/07.pdf>
- Centro de Microdatos. (2017). Percepción de los empleadores en cuanto a la calidad y la pertinencia de los graduados/titulados de las instituciones de Educación Superior que cuentan con el apoyo del MECESUP 3. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/publicaciones/nacionales/EstudioEmpleadoresBIRFCMD.pdf>
- Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26(1). 67-78.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2000). Can academics benefit from training? Some preliminary evidence. *Teaching in Higher Education*, 5(3). 385-389.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2017). *Barómetro del aseguramiento de la calidad en Educación Superior*. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación.

- Consejo Nacional de Educación de Chile. (2019). Índices Educación Superior. Recuperado 12 de febrero de 2019, de Matrícula Sistema de Educación Superior. Recuperado de: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Cox, C. (2016). Teacher Education in Chile: Trends in Social and Policy Pressures for Change and Evolution of Its Organisational and Knowledge Bases. In Moon, B. (Ed.) *Do Universities Have a Role in the Education and Training of Teachers? An International Analysis of Policy and Practice*, (187-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1). 25-36.
- de Miguel Díaz, M. (Ed.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- de Vaus, D. (2013). *Surveys in social research*. Londres: Routledge.
- Demirci, C. (2017). The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of 7th Grade Students. *International Journal of Instruction*, 10(4). 129-144.
- Deneen, C., & Boud, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5). 577-591.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications (Vol. 26)*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7). 162-167.

- Donche, V., & van Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education, 26*(2). 207-222.
- Douglas, M., Wilson, J., & Ennis, S. (2012). Multiple-choice question tests: a convenient, flexible and effective learning tool? A case study. *Innovations in Education and Teaching International, 49*(2). 111-121.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(3). 349-362.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring Learner-Centered Assessment: A Cross-Disciplinary Approach. *International journal of teaching and learning in higher education, 23*(2). 246-259.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115.
- Englund, C., Olofsson, A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development, 36*(1). 73-87.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly, 26*(2). 43-71.
- Escobar Londoño, J. V. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación, 4*(2). 50-58.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición, 6*(1). 27-36.
- Espinoza, Ó., & González, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 7*(10). 35-51.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research, 83*(1). 70-120.

- Fanghanel, J. (2007). Investigating university lecturers' pedagogical constructs in the working context. *The Higher Education Academy*. 25 de Abril de 2008. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Joelle\\_Fanghanel/publication/267797006\\_Investigating\\_university\\_lecturers%27\\_pedagogical\\_constructs\\_in\\_the\\_working\\_context/links/55dd8fcf08aeb41644aef56d/Investigating-university-lecturers-pedagogical-constructs-in-the-working-context.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joelle_Fanghanel/publication/267797006_Investigating_university_lecturers%27_pedagogical_constructs_in_the_working_context/links/55dd8fcf08aeb41644aef56d/Investigating-university-lecturers-pedagogical-constructs-in-the-working-context.pdf)
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial.
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (695–727). Londres: Sage Publications Ltd.
- Fryer, L. K., Ginns, P., Walker, R. A., & Nakao, K. (2012). The adaptation and validation of the CEQ and the R-SPQ-2F to the Japanese tertiary environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 549-563.
- García, L. M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2).
- Gargallo López, B., Fernández March, A., & Jiménez Rodríguez, M. Á. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, 167-190.
- Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. En Bryan, C. & Clegg, K. (Eds.). *Innovative assessment in higher education* (23 – 36). Londres: Routledge.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 3-31.

- Gilles, J., Detroz, P., & Blais, J. (2011). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6). 719-733.
- Ginns, P., & Ellis, R. A. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(4). 652-663.
- Goh, P. S. C., Wong, K. T., & Mahizer, H. (2017). Re-structuring the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the context of pre-service teachers in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 25(2). 805 – 822.
- González Geraldo, J. L., del Rincón Igea, B., & del Rincón Igea, D. A. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de investigación educativa*, 29(2). 277 – 293.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (33). 123-146.
- González, C. (2015). *Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis.* Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile: Centro de Estudios de políticas y prácticas en Educación.
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I., & Collao, P. (2011). Calidad de las Experiencias de Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Universitaria de Pregrado: Una Mirada desde los profesores y estudiantes. Santiago, Chile.
- Gronlund, N. E. (2005). *Assessment of student achievement: Third custom edition for the University of Alberta.* Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* . Uppersaddle River. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Haladyna, T. M. (2012). Automatic item generation: A historical perspective. En (Eds.). *Automatic Item Generation: Theory and Practice*, (13 – 25). Londres: Routledge.

- 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.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147). 146-161.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3). 365-379.
- Harshman, J., & Stains, M. (2017). A review and evaluation of the internal structure and consistency of the Approaches to Teaching Inventory. *International Journal of Science Education*, 39(7). 918-936.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning?. *Higher education*, 64(4). 489-502.
- Hirschberg, J., Lye, J. N., Davies, M., & Johnston, C. G. (2015). *Measuring Student Experience: Relationships between Teaching Quality Instruments (TQI and Course Experience Questionnaire (CEQ))*. Australia: Australian Learning & Teaching Council.
- Hornsby, D. J., & Osman, R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher education*, 67(6). 711-719.
- Huang, F. (2012). Higher education from massification to universal access: A perspective from Japan. *Higher Education*, 63(2). 257-270.
- Hughes, C. (2009). Framing the activities of institutions and academic development units in support of assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2). 123-133.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacoby, J., Heugh, S., Bax, C., & Branford-White, C. (2014). Enhancing learning through formative assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1). 72-83.

- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of educational research*, 72(2). 177-228.
- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28(5). 469-490.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia* (Vol. 8). Madrid: Narcea Ediciones.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in higher education*, 31(03). 319-339.
- Kostoulas, A. (2014). Designing better questionnaires: Demographic data. Recuperado 20 de enero de 2019, de Designing better questionnaires. [Web log post] website: <http://achilleaskostoulas.com/2014/01/28/designing-better-questionnaires-demographic-data/>
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50(2). 323-359.
- Kreber, C., & Castleden, H. (2009). Reflection on teaching and epistemological structure: reflective and critically reflective processes in 'pure/soft' and 'pure/hard' fields. *Higher Education*, 57(4). 509-531.
- Landry, K. L., & Brigham, J. C. (1992). The effect of training in criteria-based content analysis on the ability to detect deception in adults. *Law and Human Behavior*, 16(6), 663-676.
- Lemaitre, M. J. (2003). Responsabilidades públicas y privadas en Educación Superior. Estado, gobierno, gestión pública: *Revista Chilena de Administración Pública*, (6). 12.
- Lemaitre, M. J. (2009). Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Calidad en la Educación*, (31). 170-189.
- Lemaitre, M. J. (2015). *Aseguramiento de la calidad: Una política y sus circunstancias. En La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC

- Lemaitre, M. J. (2017). Quality assurance in Latin America: current situation and future challenges. *Tuning Journal for Higher Education*, 5(1). 21-40.
- Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2). 378-393.
- Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (2000). Dissonant study orchestrations of high-achieving university students. *European journal of psychology of education*, 15(1). 19.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3). 285 – 298.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education*, 31(03). 285-298.
- Lizasoain, L., Tourón, J., & Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. *Revista española de pedagogía*, 273(262). 465-481.
- López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1). 117 – 130.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in higher education*, 28(2). 213-228.
- Maclellan, E. (2004a). Authenticity in assessment tasks: A heuristic exploration of academics' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(1). 19-33.
- Maclellan, E. (2004b). How convincing is alternative assessment for use in higher education?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3). 311-321.
- Marchant, J. C. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Santiago de Chile: Ediciones UDP.

- Marchant, J., Fauré, J., & Abricot, N. (2016). Adaptación y Validación Preliminar del SPQ y el CEQ Para el Estudio de la Formación en Docencia Universitaria en el Contexto Chileno. *Psykhé (Santiago)*, 25(2). 1-18.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., & Benjamin, J. (2002). What university teachers teach and how they teach it. En Hativa, N. & Goodyear, J. (Eds.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, (103 – 126). Nueva York, NY: Springer.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619.
- Mathieson, S. (2019). Integrating research, teaching and practice in the context of new institutional policies: a social practice approach. *Higher Education*, 78, 1-17.
- McCoy, B. (2013). Active and reflective learning to engage all students. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3). 146-153.
- McCullough, C. A., & Jones, E. (2014). Creating a culture of faculty participation in assessment: Factors that promote and impede satisfaction. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness*, 4(1). 85-101.
- McDowell, I. (2006). *Measuring health: a guide to rating scales and questionnaires*. Nueva York, NY: Oxford University Press, USA.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(7). 749 – 765.
- Melin, G., Zuijdarn, F., Good, B., Angelis, J., Enberg, J., Fikkers, D. J., ... & Zegel, S. (2015). *Towards a future proof system for higher education and research in Finland*. Finlandia: Publications of the Ministry on Education and Culture, Finland.
- Meyer, L. H., Davidson, S., McKenzie, L., Rees, M., Anderson, H., Fletcher, R., & Johnston, P. M. (2010). An investigation of tertiary assessment policy and practice: Alignment and contradictions. *Higher Education Quarterly*, 64(3). 331-350.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Cuenta Pública de Educación 2010-2014*.

- Miranda, M. V. (2009). Creating the successful community college student: Using behaviorism to foster constructivism. *The Community College Enterprise*, 15(1). 21.
- Mohamedbhai, G. (2014). Massification in higher education institutions in Africa: Causes, consequences and responses. *International Journal of African Higher Education*, 1(1).
- Montenegro, H., & González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario: "Enfoques de Docencia Universitaria"(Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 39(2). 213-230.
- Moreno, M. M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2). 265-280.
- Munshi, F. M., Al-Rukban, M. O., & Al-Hoqail, I. (2012). Reliability and validity of an Arabic version of the revised two-factor study process questionnaire R-SPQ-2F. *Journal of Family and Community Medicine*, 19(1). 33.
- Murray, K., & Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33(3). 331-349.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in higher education*, 27(4). 405-417.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2). 199-218.
- Norton, L., Aiyegbayo, O., Harrington, K., Elander, J., & Reddy, P. (2010). New lecturers' beliefs about learning, teaching and assessment in higher education: the role of the PGCLTHE programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4). 345-356.
- Norton, L., Norton, B., & Shannon, L. (2013). Revitalising assessment design: what is holding new lecturers back?. *Higher Education*, 66(2). 233-251.

- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education, 50*(4). 537-571.
- OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol. 1*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2009). *Tertiary Education in Chile*. Paris: OCDE y Banco Mundial.
- OCDE. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*. París, Francia.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*.(5ta ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in higher education, 11*(4). 441-456.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). An approach to the use of Cronbach's Alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(4). 572-580.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(3). 379-397.
- Pardo Merino, A., & San Martín, R. (2010). *Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud II*. Madrid: Síntesis.
- Parkin, H. J., Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., & Thorpe, L. (2012). A role for technology in enhancing students' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 37*(8). 963-973.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University Teachers' Conceptions of Good Teaching in the Units of High-Quality Education. *Studies in Educational Evaluation, 33*, 355-370.
- Paskevicius, M., & Bortolin, K. (2016). Blending our practice: using online and face-to-face methods to sustain community among faculty in an extended length professional development program. *Innovations in Education and Teaching International, 53*(6). 605 – 615.

- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work, 1*(3). 261-283.
- Päuler-Kuppinger, L., & Jucks, R. (2017). Perspectives on teaching: Conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains. *Active Learning in Higher Education, 18*(1). 63 – 76.
- Pekkarinen, V., & Hirsto, L. (2017). University Lecturers' Experiences of and Reflections on the Development of Their Pedagogical Competency. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(6). 1 – 19.
- Pereira, D. R., & Flores, M. A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior, 17*(2).
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pickering, A. M. (2006). Learning about university teaching: Reflections on a research study investigating influences for change. *Teaching in Higher Education, 11*(3). 319-335.
- Pinelo Ávila, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista mexicana de orientación educativa, 5*(13). 17-24.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*(2). 109-120.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education, 33*(1). 49 – 61.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education, 23*(5). 557 – 571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education, 56*(1), 29 – 43.

- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation, 38*(3 – 4). 84 – 92.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(2). 143-154.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly, 42*(4). 203 – 220.
- Price, Linda (2011). Modelling factors for predicting student learning outcomes in higher education. En “Learning in transition: dimensionality, validity and development’ scientific research network conference”, 1-2 Dic 2011, University of Antwerp, Belgium.
- Prosser, M, & Trigwell, K. (1998). *Teaching for learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Londres: McGraw-Hill Education (UK).
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British journal of educational psychology, 76*(2). 405-419.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher education, 28*(1). 37-48.
- QAA. (2015). UK quality code for higher education overview and expectations. Recuperado de <http://www.qaa.ac.uk/#>.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education, 16*(2). 129-150.
- Ramsden, P. (1998). Managing the effective university. *Higher education research & development, 17*(3). 347-370.
- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education. Londres: Routledge.
- Rathbun, G. A., Leatherman, J., & Jensen, R. (2017). Evaluating the impact of an academic teacher development program: practical realities of an evidence-based study. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(4). 548-563.

- Rawlusk, P. (2016). *Exploring Assessment Practices in Higher Education: A Focus on Learning-oriented Assessment*. San Diego, CA: Northcentral University.
- Rawlusk, P. E. (2018). Assessment in Higher Education and Student Learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21, 1 – 34.
- Reimann, N., & Sadler, I. (2017). Personal understanding of assessment and the link to assessment practice: the perspectives of higher education staff. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5). 724-736.
- Reimann, N., & Wilson, A. (2012). Academic development in ‘assessment for learning’: the value of a concept and communities of assessment practice. *International Journal for Academic Development*, 17(1). 71-83.
- Rendón, M. A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera etapa Facultad de Educación). *Unipluriversidad*, 10(1).
- Richardson, J. T. E. (2005). Students’ perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31(1). 7-27.
- Roberts, T. S. (2006). The use of multiple choice tests for formative and summative assessment. Proceedings of the 8th *Australasian Conference on Computing Education*, 52, 175-180.
- Robinson, S., Pope, D., & Holyoak, L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3). 260-272.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. A. J. (2013). Approaches to teaching in high school when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de psicodidáctica*, 18(1). 25-45.
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2013). *Social science research design and statistics: A practitioner’s guide to research methods and IBM SPSS*. Chesapeake, VA: Watertree Press LLC.
- Roxå, T., Olsson, T., & Mårtensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional development. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3). 276-294.

- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1). 77-84.
- Sadler, I., & Reimann, N. (2018). Variation in the development of teachers' understandings of assessment and their assessment practices in higher education. *Higher Education Research & Development*, 37(1). 131-144.
- Sáiz, M. S. I., & Gómez, G. R. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad1 An approach to the dominant discourse of learning assessment in higher education. *Revista de educación*, 351, 385-407.
- Sambell, K., Brown, S., & McDowell, L. (1997). « But Is It Fair?»: An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment. *Studies in educational evaluation*, 23(4). 349-371.
- Sambell, McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for Learning in Higher Education*. Nueva York: Routledge.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher education*, 41(3). 299-325.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher education*, 43(2). 173-201.
- Sato, K., & Sakabe, T. (2018). To what extent is the Course Experience Questionnaire applicable to Japanese Education? Proceedings of International Academic Conferences, (7008494). International Institute of Social and Economic Sciences.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Nueva York, NY: SAGE publications.
- Scott, L., & Fortune, C. (2013). Towards the improvement of the student experience of assessment and feedback in construction management education. *European Journal of Engineering Education*, 38(6). 661-670.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4). 453-472.

- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26(3). 327-343.
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1). 49-54.
- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational studies*, 34(1). 35-44.
- Segrera, F. L. (2015). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(1).
- Shin, J. C., & Teichler, U. (2014). *The future of the post-Massied university at the crossroads*. Nueva York, NY: Springer.
- Simon, M. K., & Goes, J. (2013). Assumptions, limitations, delimitations, and scope of the study. Recuperado de <https://www.dissertationrecipes.com/wp-content/uploads/2011/04/Assumptions-Limitations-Delimitations-and-Scope-of-the-Study.pdf>
- Singh, I., & Jha, A. (2012). Teacher effectiveness in relation to emotional intelligence among medical and engineering faculty members. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 667-685.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self-, peer-and co-assessment. *Learning environments research*, 1(3). 293-319.
- Solar, M. I., & Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, (30). 208-232.
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher education*, 60(2). 187-204.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4). 325-341.
- Swann, J., & Ecclestone, K. (1999). Improving lecturers' assessment practice in higher education: a problem-based approach. *Educational Action Research*, 7(1). 63-87.
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and teacher education*, 23(7). 1066-1085.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1). 77-100.
- Tinell, R., Asikainen, M. A., & Hirvonen, P. E. (2017). Learning Assessment Views and Perceptions of Finnish Teachers and International Students in Postgraduate Physics Studies. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(3).
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher education*, 32(1). 77-87.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4). 409-424.
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4). 499-511.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4). 349-360.

- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher education*, 27(1). 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1). 57-70.
- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley, CA: ERIC.
- Trow, M. (2005). The decline of diversity, autonomy and trust in post-war British higher education: an American perspective. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 9(1). 7-11.
- UCN. (2007). *Proyecto Educativo Institucional*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- UCN. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- Universidad Católica del Norte. (2016). Informe de Autoevaluación Institucional Proceso Acreditación 2016
- Vaughan, B. (2016). Confirmatory factor analysis of the Study Process Questionnaire in an Australian osteopathy student population. *International Journal of Osteopathic Medicine*, 20, 62-67.
- Veliz-Calderon, D., Theurillat, D., Paredes, V., & Pickenpack, A. (2018). The evolution of the academic profession in research universities in Chile. *Education policy analysis archives*, 26, 17.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Wang, X., & Hurley, S. (2012). Assessment as a scholarly activity?: Faculty perceptions of and willingness to engage in student learning assessment. *The Journal of General Education*, 61(1). 1-15.
- Watkins, D., Dahlin, B., & Ekholm, M. (2005). Awareness of the backwash effect of assessment: A phenomenographic study of the views of Hong Kong and Swedish lecturers. *Instructional Science*, 33(4). 283-309.

- Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(2). 201-228.
- Webster, B. J., Chan, W. S. C., Prosser, M. T., & Watkins, D. A. (2009). Undergraduates' learning experience and learning process: Quantitative evidence from the East. *Higher Education*, 58(3). 375-386.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1). 3-14.
- World Education Forum. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos., 5. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa)
- Yunga-Godoy, D. C., Loaiza Aguirre, M. I., Ramón-Jaramillo, L. N., & Puertas Bravo, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3). 313 – 330.
- Zapata, G. (2004). Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. *Calidad en la Educación*, (21). 141-154.

## **Anexos**

**Anexo 1:** Cuestionario original cuantitativo que contiene variables del contexto evaluativo, escala de autosuficiencia académica, EPCEP, ATI.

**Anexo 2:** Acta de Aprobación Ética del Comité Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, respecto a esta investigación.

**Anexo 3:** Oficio e Informe Comité de Ética Científica de la Universidad Católica del Norte, respecto a esta investigación.



## **Encuesta Perfil Evaluación de profesores Universitarios (EPE)**

**Estimado/a Académico/a: El presente cuestionario tiene por objeto medir los perfiles de evaluación como profesor universitario. Por favor responda con la mayor sinceridad posible. Recuerde que la información que usted provea es absolutamente anónima y no hay respuestas incorrectas.**



## Sección A: Consentimiento Informado

### **A1. HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.**

*Usted ha sido invitado a participar en el estudio "Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina" a cargo del investigador Percy Peña Vicuña, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es solicitarle autorizar de forma voluntaria la realización de la presente investigación al interior de la institución que dirige.*

*El PROPÓSITO de esta investigación es examinar los perfiles de evaluación de los profesores universitarios en tres diferentes facultades de una universidad y sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.*

*Para lograr este propósito, durante la investigación se aplicarán dos instrumentos tipo encuestas de manera On-Line o papel y entrevistas semi-estructuradas, su PARTICIPACIÓN consistirá en formar parte de una o varias de estas actividades. En el caso de las entrevistas, éstas serán grabadas por lo que se requiere su autorización a través de este consentimiento informado.*

*La CANTIDAD de actividades en las cuales participará y su DURACIÓN pueden acordarse entre Usted y el investigador, aunque se estima que cualquiera de estas demora aproximadamente entre 15 y 60 minutos.*

*Este estudio tiene el BENEFICIO de aportar tanto en el espectro académico como práctico. Por un lado contribuiría a un entendimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza en la educación superior, en especial sobre la concepción de evaluación y su práctica que tienen los profesores, los perfiles evaluativos, las diferencias o congruencias que existen entre disciplinas diversas frente a la evaluación, la influencia de la experiencia docente y del perfeccionamiento pedagógico, además de la percepción que existe frente a las condiciones que afectan el cambio evaluativo. Mientras que en el aspecto práctico, se podría contar con un levantamiento específico y concreto de datos que devengan en un diagnóstico de los perfiles de evaluación de los profesores universitarios, con el objetivo de que en futuras investigaciones se pueda utilizar esta información para generar un diseño e intervención que pueda proponer una mejor política institucional de evaluación al interior de las universidades. La Universidad podrá contar con una retroalimentación de los resultados grupales (no individuales), sin identificar separadamente a los participantes.*

*A juicio de los investigadores, su participación en este estudio no conlleva RIESGOS ni consecuencias para Usted, terceros o la Universidad. Las entrevistas no tienen propósitos evaluativos y tampoco involucran respuestas correctas o incorrectas.*

*La investigación mantiene la CONFIDENCIALIDAD de los participantes, es decir, sus datos personales como participante serán de exclusivo conocimiento del investigador principal. Luego se contempla el reemplazo de los nombres originales de los participantes por roles alfanuméricos que serán guardados en una única base de datos con acceso y control restringido por el investigador y la colaboración de dos asistentes en sistema digital cifrado vía identificación y uso de contraseña para los archivos digitales y guardados en un escritorio con llave en el caso del formato papel. En las entrevistas usted como participante será informado que sus discursos serán grabados, pero asegurando confidencialidad con respecto a su nombre, apellido. Sólo se identificarán estos registros de audio mediante un código alfanumérico y la procedencia (Facultad) para fines de comparación. La base de datos original será devuelta a la Vicerrectoría Académica, apenas se culmine con el proceso de invitación de los participantes. El investigador conservará una base ya codificada con el fin de compartirla con otros especialistas en los procesos de transcripción y análisis estadístico.*

*Usted NO está OBLIGADO a participar de este estudio, si accede, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna. Esto quiere decir que aunque el rector, vicerrector u otra autoridad de la universidad hayan autorizado la realización del estudio, usted puede decidir si lo hace o no, sin ningún perjuicio.*

*Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Percy Peña Vicuña, investigador responsable del estudio. Su teléfono es el +569 94519299 y su email es ppena1@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: María Elena Gronemyer de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl.*

Sí

No



## Sección B: Variables de Contexto

Por favor responda las siguientes preguntas que tratan sobre el contexto en el que usted se encuentra inserto (a) dentro de la organización.

**B1. ¿Cuál es su rango de edad?**

25-40

41-55

+ de 55

**B2. Género**

Masculino

Femenino

**B3. ¿Cuántos años lleva ejerciendo su profesión? (la que estudió en la universidad).**

*Si por ejemplo lleva más de 5 años 5 meses, considere 6 años de experiencia.*

0-15

16-30

+ de 30

**B4. Independiente de su formación inicial ¿Cuántos años posee de ejercicio de la docencia universitaria, no importando el tipo de contrato o si ha trabajado en más de una universidad?**

0-15

16-30

+ de 30

**B5. ¿Qué cantidad de cursos de perfeccionamiento académico ha tomado usted en ésta u otra universidad?**

*Considere perfeccionamiento académico como todas las instancias formativas de tipo pedagógicas en docencia completadas como cursos, talleres, diplomados, etc.*

0

1-3

+ de 3

**B6. ¿Cuál es su nacionalidad?**

Chilena

Extranjera



**B7. ¿Qué tipo de contrato mantiene actualmente con la universidad?**

*Si mantiene más de un contrato, considere el que posee más horas pedagógicas*

Planta Oficial-Indefinido (Profesor Planta)

Planta Especial Indefinido (Planta Especial)

Planta Temporal Plazo Fijo (Planta Temporal)

Planta Temporal Honorario (Profesor/a Hora)

**B8. ¿Cuál es el grado académico más alto alcanzado por usted en este momento?**

*Título universitario no se considera grado académico*

Licenciado (a)

Magíster/Máster

Doctor (a)

**B9. ¿Desempeña alguna función directiva en la universidad?**

*Jefe/a de carrera, director/a departamento o escuela. Secretario o encargado académico, docente o de investigación de la Facultad, decano/a, etc?*

Sí

No

**B10. ¿Cuál es el escalafón más alto de la jerarquía académica alcanzado por usted en este momento?**

Instructor/a

Asistente

Asociado/a

Titular

Sin Jerarquía



**B11. ¿Dónde hace clases usted?**

*Si realiza clases en más de una Facultad, Departamento, Escuela o Carrera, elija a la que dedica más horas. Por favor, considere su situación a mayo de 2015 si realizó clases hasta el primer semestre y octubre de 2015 si realizó clases hasta el segundo semestre de 2015.*

- Facultad de Humanidades - Escuela de Inglés
- Facultad de Humanidades - Escuela de Periodismo
- Facultad de Humanidades - Escuela de Psicología
- Facultad de Humanidades - No adscrito/a a Escuela
- Facultad de Medicina - Departamento de Clínica
- Facultad de Medicina - Departamento de Ciencias Biomédicas
- Facultad de Medicina - Departamento de Salud Pública
- Facultad de Medicina - No adscrito a Departamento
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Geológicas - Departamento de Ingeniería Industrial
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Geológicas - Departamento de Ingeniería Metalúrgica y Minas
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Geológicas - Departamento de Ingeniería Química
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Geológicas - Departamento de Sistemas y Computación
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Geológicas - Departamento de Ciencias Geológicas
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Geológicas - No adscrito/a a Departamento
- Otro



## Sección C: Autoeficacia en la enseñanza

A menudo tenemos expectativas sobre nuestras capacidades para el desempeño de una actividad, es decir, desarrollamos un juicio personal acerca de la propia capacidad para la realización de una tarea, en este caso la enseñanza. A continuación, responda por favor las siguientes preguntas respecto a cómo percibe su autoeficacia en la enseñanza en una escala que va desde Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Ni acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo.

**C1. Estoy seguro/a que mis conocimientos en la materia que imparto, me permiten enseñar bien.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**C2. Estoy seguro/a de que los/as estudiantes aprenderán de mi en el curso que imparto.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**C3. Estoy seguro/a que poseo las habilidades docentes necesarias para enseñar en el curso que imparto.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo



**C4. Estoy seguro/a de que mis conocimientos en la enseñanza me permiten enseñar bien.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

## **Sección D: Concepciones de Evaluación**

En el proceso de enseñanza aprendizaje, a menudo, vamos creando ideas, juicios, creencias u opiniones a las que denominamos concepciones. Piense por un momento en sus concepciones de la evaluación respecto a los/as estudiantes, y responda por favor las siguientes preguntas, en una escala que va desde Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Ni acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo.

**D1. Creo que la evaluación debería poner énfasis en privilegiar que los/as estudiantes conozcan y se relacionen con un entorno de enseñanza-aprendizaje plural y diverso.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D2. Creo que la evaluación debería poner énfasis en la consideración del crecimiento personal como un indicador efectivo de aprendizaje.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo



**D3. Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes aprendan de sus errores y que luego puedan elaborar una síntesis mejorada de ello.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D4. Creo que la evaluación debería poner énfasis en cuerpos de literatura o de consulta bibliográfica obligatorios y complementarios fijados únicamente por el/la profesor/a.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D5. Creo que la evaluación debería poner énfasis en lograr que se cubra la mayor cantidad de contenidos planificados.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D6. Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes dominen la información correcta de un determinado módulo de aprendizaje.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo



**D7. Creo que la evaluación debería poner énfasis en la memorización y repetición de hechos, fechas, fórmulas o eventos.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D8. Creo que la evaluación debería poner énfasis en la construcción de relaciones y asociaciones entre las estructuras prácticas y conceptuales comprendidas en los aprendizajes esperados.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D9. Creo que la evaluación debería poner énfasis en abordajes críticos, reflexivos y analíticos del aprendizaje esperado por parte de los/as estudiantes.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D10. Creo que la evaluación debería poner énfasis en marcos teóricos fijos y estructurados en el currículo del curso como parte de los aprendizajes esperados.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo



**D11. Creo que la evaluación debería poner énfasis en que los/as estudiantes retengan una fórmula o procedimiento para resolver uno o varios problemas.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D12. Creo que la evaluación debería poner énfasis en la generación de propuestas y/o estrategias innovadoras para el abordaje y tratamiento de los aprendizajes esperados.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D13. Creo que la evaluación debería poner énfasis en la comparación de los aprendizajes esperados con el contexto social del/a estudiante.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**D14. Creo que la evaluación debería poner énfasis en la asistencia obligatoria a las cátedras/sesiones lectivas**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo



## Sección E: Prácticas de Evaluación

El proceso de enseñanza aprendizaje se relaciona con el ejercicio de una actividad de manera continuada a la que denominamos práctica. Por favor, piense por un momento respecto a la frecuencia con que realiza ciertas prácticas de evaluación a los/as estudiantes en una escala que va desde Nunca, Casi nunca, A veces, Casi Siempre, Siempre.

**E1. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la construcción flexible de lo que ha de aprenderse. Por ejemplo, a través de debates, mapas conceptuales, proyectos, etc.**

Nunca	<input type="checkbox"/>
Casi Nunca	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Casi Siempre	<input type="checkbox"/>
Siempre	<input type="checkbox"/>

**E2. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que promueven la elaboración de juicios sobre el aprendizaje esperado por parte de los/as estudiantes.**

Nunca	<input type="checkbox"/>
Casi Nunca	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Casi Siempre	<input type="checkbox"/>
Siempre	<input type="checkbox"/>

**E3. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que buscan que los/as estudiantes desarrollen alternativas de trabajo práctico e interdisciplinario, a través de la ejecución de proyectos, estudios o evaluaciones.**

Nunca	<input type="checkbox"/>
Casi Nunca	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Casi Siempre	<input type="checkbox"/>
Siempre	<input type="checkbox"/>



**E4. La evaluación que utilizo puede segmentar y estructurar jerarquizadamente los contenidos seleccionados, manteniendo un aumento progresivo del nivel de dificultad.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

**E5. La evaluación que utilizo puede centrarse mayoritariamente en el desempeño del objetivo final de aprendizaje.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

**E6. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que estimulan la observación de unidades segmentadas, jerarquizadas y consecutivas.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

**E7. La evaluación que utilizo puede tener herramientas con criterios debidamente explicados y justificados de acuerdo a lo que deseo observar.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre



**E8. La evaluación que utilizo puede tener herramientas como pruebas objetivas, ejercitaciones y listas de chequeo o control muy detallados.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

**E9. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen que los/as estudiantes establezcan alianzas de cooperación con instituciones del sector público o privado.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

**E10. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que favorecen la participación activa de los/as estudiantes en sus contextos cotidianos de socialización.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

**E11. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que privilegian la elaboración de productos individuales por sobre los de tipo grupal.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre



**E12. La evaluación que utilizo posee herramientas que promueven experiencias y trabajos colaborativos entre los/as estudiantes.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

**E13. Las herramientas de evaluación que uso pueden poner énfasis en cómo los/as estudiantes aplican lo aprendido a una situación particular.**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

**E14. La evaluación que utilizo puede tener herramientas que promueven la elaboración de explicaciones**

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

## **Sección F: Aproximaciones a la enseñanza**

Por favor responda las siguientes preguntas respecto a cuál es su Aproximación a la enseñanza pensando en un curso que usted realice en una escala que va desde el Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Ni acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo, y Muy de acuerdo.

**F1. En este curso es mejor para los/as estudiantes que generen sus propios apuntes en vez de copiar los míos.**

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo



**F2. En este curso entrego a los/as estudiantes el contenido necesario para pasar pruebas y/o exámenes.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**F3. Presento material para que los/as estudiantes construyan una base de información sobre los contenidos de este curso.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**F4. La docencia en este curso debe incluir ayuda a los/as estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**F5. Estructuro mi enseñanza en este curso para ayudar a los/as estudiantes a pasar las pruebas y/o exámenes.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo



**F6. Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los/as estudiantes.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**F7. Provoco deliberadamente debate y discusiones en las clases de este curso.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**F8. La docencia en este curso debe ayudar a los/as estudiantes a cuestionar su propio entendimiento del contenido tratado.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**F9. En este curso, cuando interactué con los/as estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo



**F10. Creo que una razón importante para hacer clases es que los/as estudiantes desarrollen buenos apuntes.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**F11. En este curso los/as estudiantes deben enfocarse a estudiar lo que yo les enseño.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**F12. En este curso, mi enseñanza se enfoca en hacer buenas presentaciones del contenido que estamos viendo a los/as estudiantes.**

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Muy de acuerdo

**Muchas gracias por su valioso tiempo y responder esta encuesta.**



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

## ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

### Miembros del Comité Ético Científico

Sra. María Elena Gronemeyer Forni, presidenta del CEC-Ciencias, profesora de la Facultad de Comunicaciones.  
Sr. Andrés Covarrubias Correa, profesor de la Facultad de Filosofía  
Sr. Guido Del Pino Maresa, profesor de la Facultad de Matemáticas  
Sra. Lydia Gómez Pérez, profesora de la Facultad de Ciencias Sociales  
Sra. Natalia Hernández Mary, Trabajadora Social, integrante externo.  
Sr. Sergio Martinic Valencia, profesor de la Facultad de Educación.  
Sr. René Millar Carvacho, profesor de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política  
Sr. Jorge Muñoz Castillo, abogado, integrante externo  
Sra. Paulina Ramos Vergara, abogada, profesora de la Facultad de Medicina  
Sr. Eugenio Rodríguez Balboa, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales  
Sra. Alejandra Santana López, secretaria ejecutiva y ministro de fe del Comité  
Sr. Horacio Torrent Schneider, profesor de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos.

### Participaron en la aprobación del protocolo titulado:

“Explorando los perfiles evaluativos entre los profesores universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”

**Investigador responsable:** Percy Peña Vicuña

**Académico responsable:** Carlos González Ugalde.

**Institución:** Facultad de Educación

**Financiamiento:** Tesis de Doctorado

### Documentos revisados y aprobados por el comité:

- Protocolo de evaluación ética de ciencias sociales, artes y humanidades.
- Resumen de la investigación.
- Afiche de invitación.
- Invitación vía correo electrónico.
- Carta de presentación del investigador responsable.
- Carta invitación a Rector UCN.
- Consentimientos informados.
- Cuestionario Aproximaciones a la Enseñanza (ATI)
- Documento presentación de instrumento de medición con fines validatorios (EPE)
- Encuesta de perfil de evaluación EPE 1.0
- Guión temático para entrevista semi-estructurada.
- Carta Gantt.
- Proyecto de tesis doctoral.
- Compromiso de la investigadora.

### Considerando:

- 1.- Que las metodologías, según se describe en el proyecto, aparecen como apropiadas a los objetivos y que en ellas se siguen los estándares internacionales al respecto,
- 2- Que los investigadores aludidos ya tienen experiencia realizando este tipo de estudios,



## ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

- 3- Que en toda la información entregada al público invitado a participar se evita entrar en detalles que podrían producir un sesgo o predisponer a los entrevistados a responder de una determinada manera (al hacerles explícitos los objetivos de la investigación por ejemplo) dañando así los objetivos mismos de la investigación,
- 4.- Que ninguno de los métodos importa un riesgo físico para los participantes y que, garantizada la confidencialidad de las identidades de los informantes en la publicación de resultados tampoco importa un riesgo de menoscabo de su intimidad.

Y verificado que en el (los) documento(s) de consentimiento informado mencionado(s) se incluye:

- 1.- Una descripción general de los objetivos de la investigación,
- 2.- Antecedentes sobre el uso que se dará a la información obtenida por cada uno de los procedimientos de investigación a utilizar,
- 3.- Un compromiso respecto de que el uso de dicha información sólo se realizará dentro de los marcos de la presente investigación y para el logro de dichos objetivos,
- 4.- El aseguramiento de la confidencialidad y anonimato de los datos entregados dentro de los marcos propios de cada instrumento,
- 5.- Información sobre la manera que cada instrumento contempla para recabar la información solicitada,
- 6.- Antecedentes respecto del costo en tiempo que tiene la participación en el estudio,
- 7.- La voluntariedad de la participación y la garantía para cada participante de tener la opción hacer abandono del estudio.

Se resuelve respecto de este proyecto:

- 1.- Que están tomadas las precauciones convencionales para el tratamiento ético de la información entregada por las personas que participen en la investigación,
- 2.- Y que ellas lo harán adecuadamente informadas de los objetivos generales de la investigación y del uso que se hará de la información que ellos entreguen, en los plazos necesarios para el éxito de la investigación.

### Resolución CEC - Ciencias sociales, artes y humanidades:

Este proyecto ha sido aprobado con fecha 22 de julio de 2015 en la sesión n°13 del Comité, y tiene vigencia por 1 año.

En la eventualidad de incorporar modificaciones como por ejemplo, diseño o rediseño de instrumentos de recolección de datos, cambios en la muestra, el personal a cargo, los procedimientos especificados en el protocolo aprobado u otros, el investigador deberá notificarlo al comité para la evaluación y emisión de una nueva carta de aprobación ética.

Lo saluda atentamente,

  
María Elena Gronemeyer Forni  
Presidenta  
CEC- Ciencias sociales, artes y humanidades UC



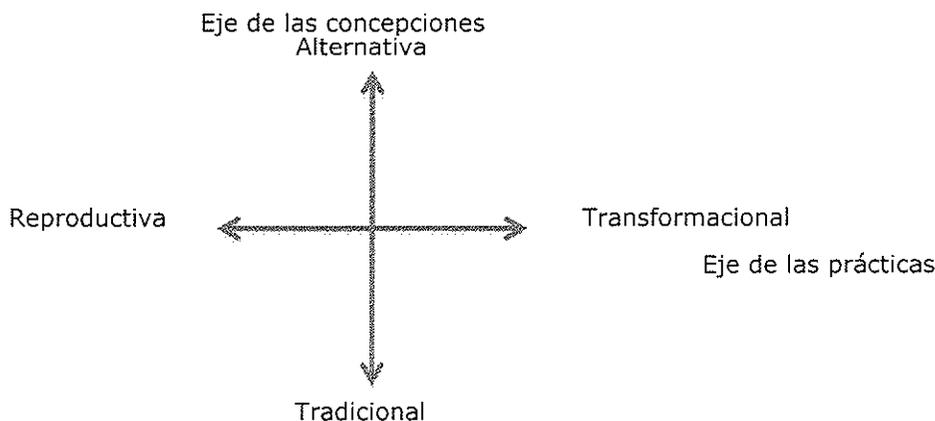
Santiago, 11 de agosto de 2015

## PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN CON FINES VALIDATORIOS EPE

En el caso del instrumento que ya está validado, adjúntelo. En el caso, del instrumento que estará en construcción, puede indicar las variables que recogerá o las dimensiones que abordará, y comprometer a presentarlo al comité una vez que esté en su versión definitiva.

- El diseño mixto concurrente (Creswell, 2009) se explica porque los objetivos específicos, preguntas de investigación e hipótesis 1, 2, 3 y 5 se intentan responder en la fase cuantitativa; mientras que el cuarto objetivo específico, pregunta de investigación e hipótesis, en la fase cualitativa de manera simultánea. Lo anterior es coherente con una *estrategia concurrente incrustada* (Creswell, 2009) que significa que la recolección de información desde ambos enfoques es simultánea, pero se observa un método primario que guía el proyecto con un mayor peso (*weight*), en este caso el cuantitativo; y una fuente de información secundaria (anidada) que ocupa un rol de apoyo en los procedimientos, que para este caso es el cualitativo.
- Para determinar el perfil evaluativo se usará dos variables que son el eje de las concepciones de evaluación y el eje de las prácticas de evaluación, y en la conjunción de éstas se obtendrá el perfil evaluativo, para luego poder predecir qué variables del contexto evaluativo se relacionan con un determinado perfil evaluativo.
- Con lo anterior, se considera la aplicación de un instrumento cuantitativo que será creado específicamente en esta investigación denominado "Encuesta de Perfil Educativo" (EPE), cuyos puntajes permitirán ubicar a los sujetos encuestados en cuatro niveles: reproductivo-tradicional, reproductivo-alternativo, transformativo-tradicional y transformativo-alternativo.

De esta manera, el encuentro de concepciones y prácticas de evaluación que da origen al Perfil Evaluativo se observa desde dos ejes continuos y se ilustra en la siguiente figura:



Construcción del instrumento Encuesta Perfil Evaluativo, EPE: este instrumento está basado en una investigación reciente que desde una aproximación cualitativa ha categorizado la combinación de concepciones y prácticas sobre evaluación de los



profesores universitarios desde lo reproductivo-tradicional, reproductivo-alternativo; transformativo-tradicional hasta lo transformativo-alternativo (Postareff et al., 2012). Se propone construir un instrumento que logre cuantificar estos tipos de combinaciones de acuerdo a una escala Likert y otras escalas de medición.

Las variables involucradas son las concepciones y prácticas de evaluación (que en su combinación darán origen al perfil evaluativo) que en un eje continuo posee estas dos dimensiones como variable dependiente. Una vez calibrado el instrumento en sus aspectos de validez y confiabilidad se agregarán variables predictivas o explicatorias entre las cuales se encuentran: (i) el área disciplinar; (ii) edad; (iii) género; (iv) antigüedad en el ejercicio de la profesión; (v) nivel de perfeccionamiento pedagógico; (vi) dependencia de departamento académico; (vii) ideología política; (viii) nacionalidad; (ix) Necesidad Cognitiva; (x) Nivel de Seguridad Laboral (tipo de contrato); (xi) Grado de Titulación; (xii) Cargo que desempeña en el departamento al que pertenece; como independientes.

Lo anterior también estará apoyado por la revisión de los ítems de dos instrumentos de corte cuantitativo; el ADI (Assessment Design Inventory) que estudia las concepciones de diseño de evaluación de profesores nuevos (Norton, Norton, B. & Shannon, 2013) y el PraDES, que mide prácticas y percepciones con respecto a evaluación del aprendizaje de profesores universitarios (Gilles, Detroz & Blais, 2011). La estructura de su escala se pretende validar a través de un análisis factorial exploratorio aplicado a segmentos del marco muestral anteriormente descrito, mientras que la confiabilidad será calculada por medio del Alfa de Cronbach.

COMPROMISO DEL IR: el investigador responsable se compromete presentar este instrumento en su versión final al Comité de Ética una vez esté debidamente revisado por Comité de Expertos.

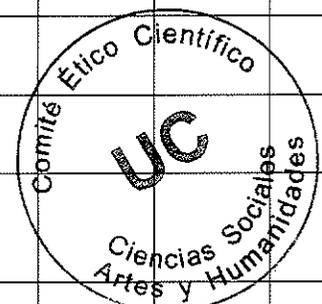


# Cuestionario

## Aproximaciones a la Enseñanza (ATI)

Marque con una cruz la alternativa que exprese de manera más precisa su apreciación respecto de cada afirmación:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
(1) En este curso es mejor para los estudiantes que generen sus propios apuntes en vez de copiar los míos.					
(2) En este curso entrego a los estudiantes el contenido necesario para pasar pruebas y/o exámenes.					
(3) Presento material para que los estudiantes construyan una base de información sobre los contenidos de este curso.					
(4) En este curso dedico una parte del tiempo de la enseñanza para que los estudiantes puedan discutir, entre ellos mismos, conceptos claves e ideas.					
(5) La docencia en este curso debe incluir ayuda a los estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje.					
(6) Estructuro mi enseñanza en este curso para ayudar a los estudiantes a pasar las pruebas y/o exámenes.					
(7) En la enseñanza de este curso es importante para mí monitorear cambios en la comprensión de los tópicos que estamos viendo.					
(8) Una buena parte del tiempo de este curso debe ser utilizada en cuestionar las ideas de los estudiantes.					
(9) Es importante que los contenidos de este curso sean descritos en su totalidad en función de objetivos específicos asociados a las evaluaciones formales.					
(10) Provoco deliberadamente debate y discusiones en las clases de este curso.					
(11) La docencia en este curso debe ayudar a los estudiantes a cuestionar su propio entendimiento del contenido tratado.					
(12) Estimulo a los estudiantes de este curso a reestructurar sus conocimientos previos en términos de una nueva forma de pensar sobre el contenido que estamos viendo.					
(13) En este curso, cuando interactué con los estudiantes, trato de desarrollar un diálogo con ellos acerca de los tópicos que estamos estudiando.					
(14) En este curso me concentro en entregar contenidos que podrían estar disponibles en libros y textos claves.					
(15) Veo la enseñanza como una ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas formas de pensar sobre los contenidos de este curso.					
(16) Creo que una razón importante para hacer clases es que los estudiantes desarrollen buenos apuntes.					
(17) En este curso mi docencia se enfoca a entregar a los estudiantes mi comprensión del contenido.					
(18) Es importante presentar a los estudiantes muchos datos e información para que ellos sepan que es lo que deben aprender en este curso.					
(19) En este curso los estudiantes tienen oportunidades para discu-					



<p>tir cómo va cambiando su comprensión sobre los contenidos que estamos viendo.</p>					
<p>(20) En este curso los estudiantes deben enfocarse a estudiar lo que yo les enseñó.</p>					
<p>(21) Debo saber la respuesta de cualquier pregunta que los estudiantes me hagan durante este curso.</p>					
<p>(22) En este curso, mi enseñanza se enfoca en hacer buenas presentaciones del contenido que estamos viendo a los estudiantes.</p>					



## Encuesta de Perfil de Evaluación EPE 1.0 (En Construcción)

P1 ¿Cuál es su edad?

- 25-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-60
- 61-65
- + de 65

P2 Género

- Femenino
- Masculino

P3 ¿Cuántos años lleva ejerciendo su profesión? (la que estudió en la universidad). Si por ejemplo lleva 5 años 5 meses, considere 6 años de experiencia.

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- + de 40

P5 Independiente de su formación inicial ¿Cuántos años posee de ejercicio de la docencia universitaria, no importando el tipo de contrato o si ha trabajado en más de una universidad?

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- + de 40







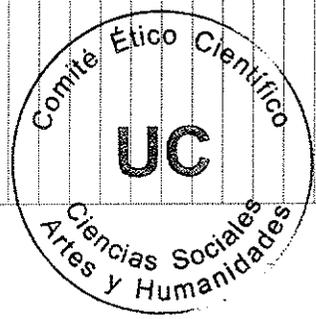
Campus Tacuabato Departamento

sesgos y Medio Ambiente

tion

Guinicos  
ion e Informatica

gnafornatica - Antofagasta  
gastata



P7 ¿Qué cantidad de cursos de perfeccionamiento académico ha tomado usted en esta u otra universidad?

- 0
- 1-3
- 4-6
- + de 6

P8 ¿Cuál es su nacionalidad?

- Chilena
- Extranjera

P9 ¿Qué tipo de contrato mantiene actualmente con la universidad?

- Profesor/a Planta
- Profesor/a Planta Especial
- Profesor/a Hora

P10 ¿Cuál es el grado académico más alto alcanzado por usted en este momento?

- Licenciatura
- Magíster
- Doctorado

P11 ¿Qué tipo de función desempeña usted en la universidad?

- Directivo (incluye Jefe de carrera o Director)
- Académico/a

P12 ¿Cuál es el escalafón más alto de la jerarquía académica alcanzado por usted en este momento?

- Instructor
- Asistente
- Asociado
- Titular



P13 Responda de acuerdo a su grado de cercanía con el siguiente argumento. Para responder piense en una asignatura que actualmente imparte o está por impartir

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
"Creo que la mejor manera que los/as estudiantes aprendan es cuando repiten los contenidos y así logran memorizarlos"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Para mi, lo más importante es que logre pasar toda la materia de las unidades que tenía planificadas"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Para mi lo más importante es que los estudiantes logren una comprensión profunda con su 'propio pensamiento'"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Creo que es primordial lograr el proceso y desarrollo de la propia forma de pensar de los estudiantes"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



P14 Responda de acuerdo a su grado de cercanía con el siguiente argumento. Para responder piense en una asignatura que actualmente imparte o está por impartir

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
1. "Estoy seguro de que mi conocimiento en la materia que imparto no significa una barrera para enseñarla bien".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. "Estoy seguro de que los estudiantes aprenderán de mi en el curso que imparto".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. "Estoy seguro que poseo las habilidades necesarias para enseñar en el curso que imparto".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. "Estoy seguro de que mi conocimiento en docencia no significa una barrera para enseñarla bien".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN



Relación de ítems de la entrevista semi estructurada (guión tentativo)

<b>Relación de ítems</b>	
<b>Dimensión 1: Cultura de evaluación</b>	
Ítem 1	¿Cómo describiría las evaluaciones que usted aplica en sus cursos?
Ítem 2	¿Cómo describiría usted el tipo de cultura de enseñanza que se utiliza en la universidad?
Ítem 3	¿Cómo describiría el tipo de evaluación aplicada a los/las estudiantes que se utiliza en la universidad?
Ítem 4	Independiente de si usted la aplica o no, ¿cómo describiría el tipo de evaluación ideal?
<b>Dimensión 2: Restricciones</b>	
Ítem 1	¿Cuánto es el tiempo con el cual usted cuenta para preparar sus evaluaciones?
Ítem 2	¿Considera que existe un equilibrio entre sus demandas de docencia e investigación?
Ítem 3	¿Qué tipo de práctica de evaluación utilizan al interior de su departamento y/o facultad?
Ítem 4	¿De existir una diferencia de opinión frente a una práctica de evaluación al interior de su departamento y/o facultad, cómo se llega a acuerdo?
Ítem 5	¿Cuenta usted con flexibilidad para manejar el calendario de evaluaciones?
Ítem 6	¿Cómo describiría el tiempo con el cual usted cuenta para entregar retroalimentación a sus estudiantes en las evaluaciones que aplica?
Ítem 7	¿Qué tipo de evaluación cree usted que la universidad prefiere se aplique a los/as estudiantes?
Ítem 8	¿Considera usted que la burocracia administrativa entorpece sus prácticas de evaluación? ¿Por qué?
Ítem 9	¿Considera usted que el exceso de carga de trabajo entorpece sus prácticas de evaluación? ¿Por qué?
<b>Dimensión 3: Resistencia al cambio</b>	
Ítem 1	A su juicio, ¿qué elementos entorpecen un cambio hacia prácticas de evaluación formativa?
Ítem 2	A su juicio, ¿qué elementos favorecen un cambio hacia prácticas de evaluación formativa?
<b>Dimensión 4: Soporte Institucional</b>	
Ítem 1	¿De qué manera la universidad le entrega apoyo y/o acompañamiento para el desarrollo de sus evaluaciones?
Ítem 2	De no existir esa instancia, ¿cómo cree que sería efectiva esa instancia para la aplicación de prácticas de evaluación formativa?

Muchas gracias por su tiempo y colaboración



**Propuesta de correo electrónico (debe ser breve para asegurar que el destinatario lo lea). El vínculo llevaría a la lectura del consentimiento informado**

### INVITACIÓN

Estimado/a colega:

Mi nombre es Percy Peña Vicuña, académico UCN y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Me dirijo a usted con el objetivo de invitarlo a participar en un estudio que estoy conduciendo denominado ***“Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”***. Su adhesión a este proyecto consistiría en contestar dos instrumentos de manera online o papel y eventualmente una entrevista semiestructurada. Si desea saber más de este proyecto, su propósito y características, lo invito gentilmente a hacer clic en el siguiente vínculo:

[PROYECTO PERFILES EVALUATIVOS](#)

Muchas gracias por su tiempo y disposición. Atentamente,

Percy Peña Vicuña.  
Máster en Comunicación y Educación UAB  
Magíster en Educación PUC  
Profesor Asistente  
Facultad de Humanidades - Escuela de Periodismo  
Universidad Católica del Norte  
Oficina 208  
Avenida Angamos 0610  
Antofagasta - Chile  
T. +5694519299





Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO CUESTIONARIO

*Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina"*

Percy Peña Vicuña

Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Usted ha sido invitado a participar en el estudio "**Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina**" a cargo del investigador **Percy Peña Vicuña**, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es solicitarle participar de forma voluntaria en la realización de la presente investigación al interior de la institución que usted se desempeña.

El PROPÓSITO de esta investigación es examinar los perfiles de evaluación de los profesores universitarios en tres diferentes facultades de una universidad y sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Para lograr este propósito, durante la investigación se aplicarán dos instrumentos tipo encuestas de manera On-Line o papel y entrevistas semi-estructuradas, su PARTICIPACIÓN consistirá en formar parte de una o varias de estas actividades. En el caso de las entrevistas, éstas serán grabadas por lo que se requiere su autorización a través de este consentimiento informado.

Se le solicita que conceda una entrevista que se estima demora aproximadamente 60 minutos. Se espera realizar la totalidad de las actividades programadas entre el 2º semestre 2015 y 1er semestre 2016.

Este estudio tiene el BENEFICIO de aportar tanto en el espectro académico como práctico. Por un lado contribuiría a un entendimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza en la educación superior, en especial sobre la concepción de evaluación y su práctica que tienen los profesores, los perfiles evaluativos, las diferencias o congruencias que existen entre disciplinas diversas frente a la evaluación, la influencia de la experiencia docente y del perfeccionamiento pedagógico, además de la percepción que existe frente a las condiciones que afectan el cambio evaluativo. Mientras que en el aspecto práctico, se podría contar con un levantamiento específico y concreto de datos que devengan en un diagnóstico de los perfiles de evaluación de los profesores universitarios, con el objetivo de que en futuras investigaciones se pueda utilizar esta información para generar un diseño e intervención que pueda proponer una mejor política institucional de evaluación al interior de las universidades. La Universidad podrá contar con una retroalimentación de los resultados grupales (no individuales), sin identificar separadamente a los participantes.

A juicio de los investigadores, su participación en este estudio no conlleva RIESGOS ni consecuencias para Usted, terceros o la Universidad. Las entrevistas no tienen propósitos evaluativos y tampoco involucran respuestas correctas o incorrectas.

La investigación mantiene la CONFIDENCIALIDAD de los participantes, es decir, sus datos personales como participante serán de exclusivo conocimiento del investigador principal. Luego se contempla el



reemplazo de los nombres originales de los participantes por roles alfanuméricos que serán guardados en una única base de datos con acceso y control restringido por el investigador y la colaboración de dos asistentes en sistema digital cifrado vía identificación y uso de contraseña para los archivos digitales y guardados en un escritorio con llave en el caso del formato papel. En las entrevistas usted como participante será informado que sus discursos serán grabados, pero asegurando confidencialidad con respecto a su nombre, apellido. Sólo se identificarán estos registros de audio mediante un código alfanumérico y la procedencia (Facultad) para fines de comparación. La base de datos original será devuelta a la Vicerrectoría Académica, apenas se culmine con el proceso de invitación de los participantes. El investigador conservará una base ya codificada con el fin de compartirla con otros especialistas en los procesos de transcripción y análisis estadístico.

Usted NO está OBLIGADO a participar de este estudio, si accede, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna. Esto quiere decir que aunque el rector, vicerrector u otra autoridad de la universidad hayan autorizado la realización del estudio, usted puede decidir si lo hace o no, sin ningún perjuicio.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a **Percy Peña Vicuña**, investigador responsable del estudio. Su teléfono es el **+569 94519299** y su email es **ppena1@uc.cl**. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al **Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**. **Presidenta: María Elena Gronemyer** de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: **eticadeinvestigacion@uc.cl**.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO LO QUE INCLUYE PERMITIR QUE SE GRABEN AUDIOS DE MIS DECLARACIONES EN EL CASO QUE FUERA SE ME HICIERA UNA ENTREVISTA .

\_\_\_\_\_  
Firma del/la Participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Nombre del/la Participante

\_\_\_\_\_  
Firma del Investigador

\_\_\_\_\_  
Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)





Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO CUESTIONARIO

*Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”*

Percy Peña Vicuña

Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Usted ha sido invitado a participar en el estudio **“Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”** a cargo del investigador **Percy Peña Vicuña**, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es solicitarle participar de forma voluntaria en la realización de la presente investigación al interior de la institución que usted se desempeña.

El PROPÓSITO de esta investigación es examinar los perfiles de evaluación de los profesores universitarios en tres diferentes facultades de una universidad y sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Para lograr este propósito, durante la investigación se aplicarán dos instrumentos tipo encuestas de manera On-Line o papel y entrevistas semi-estructuradas, su PARTICIPACIÓN consistirá en formar parte de una o varias de estas actividades. En el caso de las entrevistas, éstas serán grabadas por lo que se requiere su autorización a través de este consentimiento informado.

Se le solicita que conteste un cuestionario que se estima demora aproximadamente 20 minutos en ser contestado. Se espera realizar la totalidad de las actividades programadas entre el 2º semestre 2015 y 1er semestre 2016.

Este estudio tiene el BENEFICIO de aportar tanto en el espectro académico como práctico. Por un lado contribuiría a un entendimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza en la educación superior, en especial sobre la concepción de evaluación y su práctica que tienen los profesores, los perfiles evaluativos, las diferencias o congruencias que existen entre disciplinas diversas frente a la evaluación, la influencia de la experiencia docente y del perfeccionamiento pedagógico, además de la percepción que existe frente a las condiciones que afectan el cambio evaluativo. Mientras que en el aspecto práctico, se podría contar con un levantamiento específico y concreto de datos que devengan en un diagnóstico de los perfiles de evaluación de los profesores universitarios, con el objetivo de que en futuras investigaciones se pueda utilizar esta información para generar un diseño e intervención que pueda proponer una mejor política institucional de evaluación al interior de las universidades. La Universidad podrá contar con una retroalimentación de los resultados grupales (no individuales), sin identificar separadamente a los participantes.

A juicio de los investigadores, su participación en este estudio no conlleva RIESGOS ni consecuencias para Usted, terceros o la Universidad. Las entrevistas no tienen propósitos evaluativos y tampoco involucran respuestas correctas o incorrectas.

La investigación mantiene la CONFIDENCIALIDAD de los participantes, es decir, sus datos personales como participante serán de exclusivo conocimiento del investigador principal. Luego se contempla el



reemplazo de los nombres originales de los participantes por roles alfanuméricos que serán guardados en una única base de datos con acceso y control restringido por el investigador y la colaboración de dos asistentes en sistema digital cifrado vía identificación y uso de contraseña para los archivos digitales y guardados en un escritorio con llave en el caso del formato papel. En las entrevistas usted como participante será informado que sus discursos serán grabados, pero asegurando confidencialidad con respecto a su nombre, apellido. Sólo se identificarán estos registros de audio mediante un código alfanumérico y la procedencia (Facultad) para fines de comparación. La base de datos original será devuelta a la Vicerrectoría Académica, apenas se culmine con el proceso de invitación de los participantes. El investigador conservará una base ya codificada con el fin de compartirla con otros especialistas en los procesos de transcripción y análisis estadístico.

Usted NO está OBLIGADO a participar de este estudio, si accede, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna. Esto quiere decir que aunque el rector, vicerrector u otra autoridad de la universidad hayan autorizado la realización del estudio, usted puede decidir si lo hace o no, sin ningún perjuicio.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a **Percy Peña Vicuña**, investigador responsable del estudio. Su teléfono es el **+569 94519299** y su email es **ppena1@uc.cl**. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al **Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**. **Presidenta: María Elena Gronemyer** de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: **eticadeinvestigacion@uc.cl**.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO LO QUE INCLUYE PERMITIR QUE SE GRABEN AUDIOS DE MIS DECLARACIONES EN EL CASO QUE FUERA SE ME HICIERA UNA ENTREVISTA .

\_\_\_\_\_  
Firma del/la Participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Nombre del/la Participante

\_\_\_\_\_  
Firma del Investigador

\_\_\_\_\_  
Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)





**Pontificia Universidad Católica de Chile**  
**Facultad de Educación**  
**Doctorado en Ciencias de la Educación**

#### CARTA DE PRESENTACIÓN

Investigador responsable: *Percy Peña Vicuña*

Título del proyecto: *“Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”*

Estimado Sr. Jorge Tabilo Álvarez  
Rector  
Universidad Católica del Norte

Mi nombre es Percy Peña Vicuña, RUT 13.172.581-7, periodista, Máster en Comunicación y Educación, Magíster en Ciencias de la Educación y académico asistente de la Facultad de Humanidades de la UCN. Además soy estudiante tesista del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

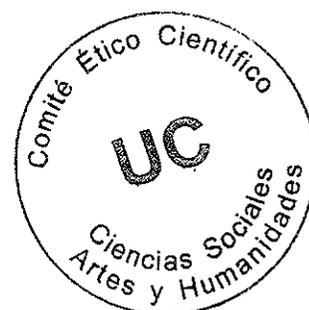
Actualmente estoy trabajando en mi investigación titulada: “Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”, que pretende examinar los perfiles de evaluación de los profesores universitarios en tres diferentes facultades de una universidad y sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Este proyecto del cual soy investigador responsable, apela a la participación de las personas, no implicando riesgo alguno. Solo el investigador responsable tendrá acceso a los nombres de cada participante o institución involucrada, siendo esta información confidencial, es decir, no se comunicará públicamente o a terceras personas. Los resultados que se esperan obtener son solo para fines académicos, es decir, formarán parte de la tesis doctoral y se empleará en artículos de carácter científico.

La participación de la UCN es valiosa, por lo que junto con esta carta de presentación adjunto un consentimiento informado para autorizar la realización del estudio . Si tiene alguna consulta, no dude en contactarme. De antemano agradezco su disposición y participación.

Atentamente,

Percy Peña Vicuña  
Doctorado en Ciencias de la Educación UC  
13.172.581-7  
Mail: [ppena1@uc.cl](mailto:ppena1@uc.cl)  
Celular: +569 94519299 P  
PV/ppv





Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación

**CARTA DE AUTORIZACIÓN VICERRECTOR ACADÉMICO UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE**

*Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”*

Percy Peña Vicuña

Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Estimado Dr. Rodrigo Alda Varas:

Su organización ha sido seleccionada para formar parte del estudio **“Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”** a cargo del investigador **Percy Peña Vicuña**, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es solicitarle autorizar de forma voluntaria la realización de la presente investigación al interior de la institución que dirige.

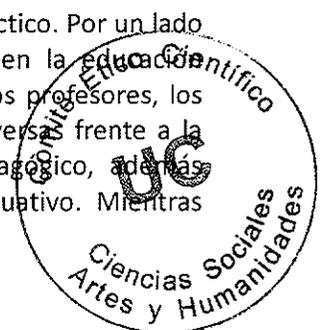
El PROPÓSITO de esta investigación es examinar los perfiles de evaluación de los profesores universitarios en tres diferentes facultades de una universidad y sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Para lograr este propósito, durante la investigación se aplicarán dos instrumentos tipo encuestas a toda la planta de profesores y profesoras de la Universidad, a través de un formulario online y entrevistas semi-estructuradas a un máximo de 30 de ellos/as. La PARTICIPACIÓN de las personas consistirá en formar parte de una o ambas actividades. Cabe destacar que esta participación es VOLUNTARIA, por lo que los académicos y académicas son libres de escoger si colaboran o no con esta investigación.

La CANTIDAD de actividades en las cuales participará cada quien y su DURACIÓN pueden acordarse mutuamente, aunque se estima que en el caso del cuestionario se demora aproximadamente 20 minutos en el caso de las encuestas y 60 minutos para las entrevistas individuales. Se espera realizar la totalidad de las actividades programadas entre el 2º semestre 2015 y 1er semestre 2016.

Asimismo, para efectos de aplicar la recogida de datos, se solicita acceso a DOCUMENTOS generados al interior de la Universidad y que Usted esté dispuesto a facilitar, que en este caso corresponde a la nómina completa de los y las profesores que laboran en la Universidad, independiente de su jornada y régimen contractual (planta, plazo fijo y horas). Sólo se necesita el nombre, unidad académica en la que ejerce funciones, correo electrónico y cuando sea posible, teléfono. Todo lo anterior bajo la garantía de que esta información se mantendrá de manera confidencial por el investigador y que será devuelta una vez terminada la recogida de datos.

Este estudio tiene el BENEFICIO de aportar tanto en el espectro académico como práctico. Por un lado contribuiría a un entendimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza en la educación superior, en especial sobre la concepción de evaluación y su práctica que tienen los profesores, los perfiles evaluativos, las diferencias o congruencias que existen entre disciplinas diversas frente a la evaluación, la influencia de la experiencia docente y del perfeccionamiento pedagógico, además de la percepción que existe frente a las condiciones que afectan el cambio evaluativo. Mientras



que en el aspecto práctico, se podría contar con un levantamiento específico y concreto de datos que devengan en un diagnóstico de los perfiles de evaluación de los profesores universitarios, con el objetivo de que en futuras investigaciones se pueda utilizar esta información para generar un diseño e intervención que pueda proponer una mejor política institucional de evaluación al interior de las universidades. La Universidad podrá contar con una retroalimentación de los resultados grupales (no individuales), sin identificar separadamente a los participantes.

A juicio de los investigadores, la participación en este estudio no conlleva RIESGOS ni consecuencias para la Universidad, Usted o terceros.

La investigación mantiene la CONFIDENCIALIDAD de los participantes, es decir, sólo el investigador conocerá sus nombres e información personal, pero esta no será divulgada a otros participantes o públicamente. Las actividades se respaldarán en una base de datos y grabaciones de audio, sólo a cargo del investigador, cualquier traspaso de la información se hará sólo con finalidad académica y con los nombres en anonimato mediante una codificación alfa numérica de los registros.

Usted NO está OBLIGADO a autorizar este estudio, si accede, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a **Percy Peña Vicuña**, investigador responsable del estudio. Su teléfono es el **+569 94519299** y su email es **ppena1@uc.cl**. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al **Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades** de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: **[eticadeinvestigacion@uc.cl](mailto:eticadeinvestigacion@uc.cl)**. Presidenta: **María Elena Gronemeyer**.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y AUTORIZO LA REALIZACIÓN DE ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN AL INTERIOR DEL ESTABLECIMIENTO QUE DIRIJO.

\_\_\_\_\_  
Firma del Participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

Rodrigo Alda Varas – Universidad Católica del Norte  
Nombre del Participante y Universidad

\_\_\_\_\_  
Firma del Investigador

13 de marzo de 2015

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)





Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación

**CARTA DE AUTORIZACIÓN VICERRECTOR ACADÉMICO UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE**  
*Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”*

Percy Peña Vicuña  
Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Estimado Dr. Rodrigo Alda Varas:

Su organización ha sido seleccionada para formar parte del estudio **“Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”** a cargo del investigador **Percy Peña Vicuña**, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es solicitarle autorizar de forma voluntaria la realización de la presente investigación al interior de la institución que dirige.

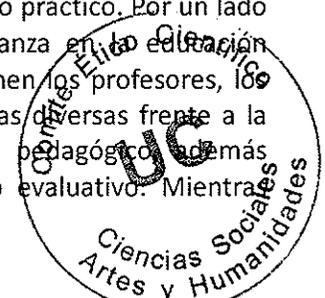
El PROPÓSITO de esta investigación es examinar los perfiles de evaluación de los profesores universitarios en tres diferentes facultades de una universidad y sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Para lograr este propósito, durante la investigación se aplicarán dos instrumentos tipo encuestas a toda la planta de profesores y profesoras de la Universidad, a través de un formulario online y entrevistas semi-estructuradas a un máximo de 30 de ellos/as. La PARTICIPACIÓN de las personas consistirá en formar parte de una o ambas actividades. Cabe destacar que esta participación es VOLUNTARIA, por lo que los académicos y académicas son libres de escoger si colaboran o no con esta investigación.

La CANTIDAD de actividades en las cuales participará cada quien y su DURACIÓN pueden acordarse mutuamente, aunque se estima que en el caso del cuestionario se demora aproximadamente 20 minutos en el caso de las encuestas y 60 minutos para las entrevistas individuales. Se espera realizar la totalidad de las actividades programadas entre el 2º semestre 2015 y 1er semestre 2016.

Asimismo, para efectos de aplicar la recogida de datos, se solicita acceso a DOCUMENTOS generados al interior de la Universidad y que Usted esté dispuesto a facilitar, que en este caso corresponde a la nómina completa de los y las profesores que laboran en la Universidad, independiente de su jornada y régimen contractual (planta, plazo fijo y horas). Sólo se necesita el nombre, unidad académica en la que ejerce funciones, correo electrónico y cuando sea posible, teléfono. Todo lo anterior bajo la garantía de que esta información se mantendrá de manera confidencial por el investigador y que será devuelta una vez terminada la recogida de datos.

Este estudio tiene el BENEFICIO de aportar tanto en el espectro académico como práctico. Por un lado contribuiría a un entendimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza en la educación superior, en especial sobre la concepción de evaluación y su práctica que tienen los profesores, los perfiles evaluativos, las diferencias o congruencias que existen entre disciplinas, además de la evaluación, la influencia de la experiencia docente y del perfeccionamiento pedagógico. Además de la percepción que existe frente a las condiciones que afectan el cambio evaluativo. Mientras



que en el aspecto práctico, se podría contar con un levantamiento específico y concreto de datos que devengan en un diagnóstico de los perfiles de evaluación de los profesores universitarios, con el objetivo de que en futuras investigaciones se pueda utilizar esta información para generar un diseño e intervención que pueda proponer una mejor política institucional de evaluación al interior de las universidades. La Universidad podrá contar con una retroalimentación de los resultados grupales (no individuales), sin identificar separadamente a los participantes.

A juicio de los investigadores, la participación en este estudio no conlleva RIESGOS ni consecuencias para la Universidad, Usted o terceros.

La investigación mantiene la CONFIDENCIALIDAD de los participantes, es decir, sólo el investigador conocerá sus nombres e información personal, pero esta no será divulgada a otros participantes o públicamente. Las actividades se respaldarán en una base de datos y grabaciones de audio, sólo a cargo del investigador, cualquier traspaso de la información se hará sólo con finalidad académica y con los nombres en anonimato mediante una codificación alfa numérica de los registros.

Usted NO está OBLIGADO a autorizar este estudio, si accede, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a **Percy Peña Vicuña**, investigador responsable del estudio. Su teléfono es el **+569 94519299** y su email es **ppena1@uc.cl**. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al **Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades** de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: **[eticadeinvestigacion@uc.cl](mailto:eticadeinvestigacion@uc.cl)**. Presidenta: **María Elena Gronemeyer**.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y AUTORIZO LA REALIZACIÓN DE ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN AL INTERIOR DEL ESTABLECIMIENTO QUE DIRIJO.

\_\_\_\_\_  
Firma del Participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

Rodrigo Alda Varas – Universidad Católica del Norte  
Nombre del Participante y Universidad

\_\_\_\_\_  
Firma del Investigador

13 de marzo de 2015  
Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)





Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación

### CARTA DE AUTORIZACIÓN RECTOR UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE

*Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina"*

Percy Peña Vicuña

Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Estimado Sr. Jorge Tabilo Álvarez:

Su organización ha sido seleccionada para formar parte del estudio ***"Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina"*** a cargo del investigador **Percy Peña Vicuña**, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es solicitarle autorizar de forma voluntaria la realización de la presente investigación al interior de la institución que dirige.

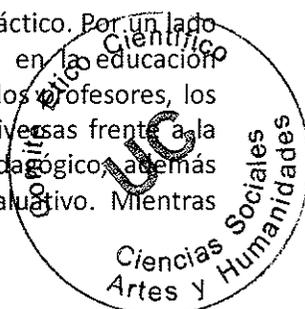
El PROPÓSITO de esta investigación es examinar los perfiles de evaluación de los profesores universitarios en tres diferentes facultades de una universidad y sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Para lograr este propósito, durante la investigación se aplicarán dos instrumentos tipo encuestas a toda la planta de profesores y profesoras de la Universidad, a través de un formulario online y entrevistas semi-estructuradas a un máximo de 30 de ellos/as. La PARTICIPACIÓN de las personas consistirá en formar parte de una o ambas actividades. Cabe destacar que esta participación es VOLUNTARIA, por lo que los académicos y académicas son libres de escoger si colaboran o no con esta investigación.

La CANTIDAD de actividades en las cuales participará cada quien y su DURACIÓN pueden acordarse mutuamente, aunque se estima que en el caso del cuestionario se demora aproximadamente 20 minutos en el caso de las encuestas y 60 minutos para las entrevistas individuales. Se espera realizar la totalidad de las actividades programadas entre el 2º semestre 2015 y 1er semestre 2016.

Asimismo, para efectos de aplicar la recogida de datos, se solicita acceso a DOCUMENTOS generados al interior de la Universidad y que Usted esté dispuesto a facilitar, que en este caso corresponde a la nómina completa de los y las profesores que laboran en la Universidad, independiente de su jornada y régimen contractual (planta, plazo fijo y horas). Sólo se necesita el nombre, unidad académica en la que ejerce funciones, correo electrónico y cuando sea posible, teléfono. Todo lo anterior bajo la garantía de que esta información se mantendrá de manera confidencial por el investigador y que será devuelta una vez terminada la recogida de datos.

Este estudio tiene el BENEFICIO de aportar tanto en el espectro académico como práctico. Por un lado contribuiría a un entendimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza en la educación superior, en especial sobre la concepción de evaluación y su práctica que tienen los profesores, los perfiles evaluativos, las diferencias o congruencias que existen entre disciplinas diversas frente a la evaluación, la influencia de la experiencia docente y del perfeccionamiento pedagógico, además de la percepción que existe frente a las condiciones que afectan el cambio evaluativo. Mientras



que en el aspecto práctico, se podría contar con un levantamiento específico y concreto de datos que devengan en un diagnóstico de los perfiles de evaluación de los profesores universitarios, con el objetivo de que en futuras investigaciones se pueda utilizar esta información para generar un diseño e intervención que pueda proponer una mejor política institucional de evaluación al interior de las universidades. La Universidad podrá contar con una retroalimentación de los resultados grupales (no individuales), sin identificar separadamente a los participantes.

A juicio de los investigadores, la participación en este estudio no conlleva RIESGOS ni consecuencias para la Universidad, Usted o terceros.

La investigación mantiene la CONFIDENCIALIDAD de los participantes, es decir, sólo el investigador conocerá sus nombres e información personal, pero esta no será divulgada a otros participantes o públicamente. Las actividades se respaldarán en una base de datos y grabaciones de audio, sólo a cargo del investigador, cualquier traspaso de la información se hará sólo con finalidad académica y con los nombres en anonimato mediante una codificación alfa numérica de los registros.

Usted NO está OBLIGADO a autorizar este estudio, si accede, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a **Percy Peña Vicuña**, investigador responsable del estudio. Su teléfono es el **+569 94519299** y su email es **ppena1@uc.cl**. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al **Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades** de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: **[eticadeinvestigacion@uc.cl](mailto:eticadeinvestigacion@uc.cl)**. Presidenta: **María Elena Gronemeyer**.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y AUTORIZO LA REALIZACIÓN DE ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN AL INTERIOR DEL ESTABLECIMIENTO QUE DIRIJO.

\_\_\_\_\_  
Firma del Participante 23 de junio de 2015

Jorge Tabilo Álvarez, Rector – Universidad Católica del Norte  
Nombre del Participante y Universidad

Percy Peña Vicuña 23 de junio de 2015  
Nombre y Firma del Investigador Responsable

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)





Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

*Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”*

Percy Peña Vicuña

Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Usted ha sido invitado a participar en el estudio **“Explorando los Perfiles Evaluativos entre los Profesores Universitarios de Humanidades, Ingeniería y Medicina”** a cargo del investigador **Percy Peña Vicuña**, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es solicitarle autorizar de forma voluntaria la realización de la presente investigación al interior de la institución que dirige.

El PROPÓSITO de esta investigación es examinar los perfiles de evaluación de los profesores universitarios en tres diferentes facultades de una universidad y sus posibles diferencias significativas, su relación con las variables del contexto evaluativo y sus enfoques de enseñanza.

Para lograr este propósito, durante la investigación se aplicarán dos instrumentos tipo encuestas de manera On-Line o papel y entrevistas semi-estructuradas, su PARTICIPACIÓN consistirá en formar parte de una o varias de estas actividades. En el caso de las entrevistas, éstas serán grabadas por lo que se requiere su autorización a través de este consentimiento informado.

La CANTIDAD de actividades en las cuales participará y su DURACIÓN pueden acordarse entre Usted y el investigador, aunque se estima que cualquiera de estas demora aproximadamente entre 15 y 60 minutos.

Este estudio tiene el BENEFICIO de aportar tanto en el espectro académico como práctico. Por un lado contribuiría a un entendimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza en la educación superior, en especial sobre la concepción de evaluación y su práctica que tienen los profesores, los perfiles evaluativos, las diferencias o congruencias que existen entre disciplinas diversas frente a la evaluación, la influencia de la experiencia docente y del perfeccionamiento pedagógico, además de la percepción que existe frente a las condiciones que afectan el cambio evaluativo. Mientras que en el aspecto práctico, se podría contar con un levantamiento específico y concreto de datos que devengan en un diagnóstico de los perfiles de evaluación de los profesores universitarios, con el objetivo de que en futuras investigaciones se pueda utilizar esta información para generar un diseño e intervención que pueda proponer una mejor política institucional de evaluación al interior de las universidades. La Universidad podrá contar con una retroalimentación de los resultados grupales (no individuales), sin identificar separadamente a los participantes.

A juicio de los investigadores, su participación en este estudio no conlleva RIESGOS ni consecuencias para Usted, terceros o la Universidad. Las entrevistas no tienen propósitos evaluativos y tampoco involucran respuestas correctas o incorrectas.

La investigación mantiene la CONFIDENCIALIDAD de los participantes, es decir, sus datos personales como participante serán de exclusivo conocimiento del investigador principal. Luego se contempla el



reemplazo de los nombres originales de los participantes por roles alfanuméricos que serán guardados en una única base de datos con acceso y control restringido por el investigador y la colaboración de dos asistentes en sistema digital cifrado vía identificación y uso de contraseña para los archivos digitales y guardados en un escritorio con llave en el caso del formato papel. En las entrevistas usted como participante será informado que sus discursos serán grabados, pero asegurando confidencialidad con respecto a su nombre, apellido. Sólo se identificarán estos registros de audio mediante un código alfanumérico y la procedencia (Facultad) para fines de comparación. La base de datos original será devuelta a la Vicerrectoría Académica, apenas se culmine con el proceso de invitación de los participantes. El investigador conservará una base ya codificada con el fin de compartirla con otros especialistas en los procesos de transcripción y análisis estadístico.

Usted NO está OBLIGADO a participar de este estudio, si accede, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna. Esto quiere decir que aunque el rector, vicerrector u otra autoridad de la universidad hayan autorizado la realización del estudio, usted puede decidir si lo hace o no, sin ningún perjuicio.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a **Percy Peña Vicuña**, investigador responsable del estudio. Su teléfono es el **+569 94519299** y su email es **ppena1@uc.cl**. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al **Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**. **Presidenta: María Elena Gronemyer** de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: **eticadeinvestigacion@uc.cl**.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO LO QUE INCLUYE PERMITIR QUE SE GRABEN AUDIOS DE MIS DECLARACIONES EN EL CASO QUE FUERA SE ME HICIERA UNA ENTREVISTA .

\_\_\_\_\_  
Firma del/la Participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Nombre del/la Participante

\_\_\_\_\_  
Firma del Investigador

\_\_\_\_\_  
Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)





# Universidad Católica del Norte

## COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

OFICIO N° 001/2016

MAT.: Protocolo 014/2016 Aprobado

Antofagasta, marzo 16 del 2016

DE : Dr. André Hubert Robinet s.j.  
Presidente COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO - UCN

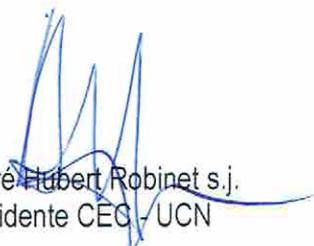
A : FACULTAD DE HUMANIDADES - ESCUELA DE PERIODISMO  
**Sr. Percy Peña Vicuña**

Estimado Percy:

De nuestra consideración, informo que el Comité Ético Científico de la Universidad Católica del Norte, ha concluido el proceso de revisión del protocolo y antecedentes del proyecto "**Explorando los perfiles evaluativos entre los profesores universitarios Humanidades Ingeniería y Medicina**", siendo este aprobado sin observaciones y/o modificaciones.

Sírvase encontrar adjunto, informe aprobado.

Sin otro particular, saluda cordialmente a usted

  
Dr. André Hubert Robinet s.j.  
Presidente CEC - UCN

CC: Archivo CEC/agl

Antofagasta  
Avda. Angamos 0610  
Fono: (55) 2651737  
Mail: cec-ucn@ucn.cl

[www.ucn.cl](http://www.ucn.cl)





**INFORME COMITE DE ÉTICA CIENTIFICA  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE  
CEC-04**



Informe N°	
Protocolo N°	0014/2016
Fecha	Marzo 15 de 2016

**INFORME COMITE DE ÉTICA CIENTIFICA  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE**

En Antofagasta, a 15 de marzo del año 2016, se reunió el Comité de Ética Científica – CEC, de la Universidad Católica del Norte para evaluar protocolo y antecedentes del proyecto denominado **"Explorando los perfiles evaluativos entre los profesores universitarios de Humanidades Ingeniería y Medicina"**, proyecto para obtener título de doctor, del investigador responsable Sr. Percy Peña Vicuña, académico de la Escuela de Periodismo. Este proyecto fue aprobado previamente, en la Sesión N° 13 del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con fecha 22 de junio del 2015.

Se revisaron los siguientes documentos:

Documentación	SI	NO	Observaciones
Protocolo	X		
Consentimiento Informado	X		
CV Investigadores	X		
Material a utilizar (encuestas, métodos de reclutamiento, material a entregar, etc.)	X		
Protocolo de experimentación (si aplica)			No aplica
Seguro de daños (si aplica)			No aplica
Informe de comité de Bioseguridad (si aplica)			No aplica



Se revisaron los siguientes puntos:

2

Documento	Si	No	Observaciones
<b>Posee validez científica en cuanto a:</b>			
Objetivos claros	x		
Utiliza métodos adecuados para el cumplimiento de objetivos	x		
Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes para el logro de los objetivos	x		
<b>Posee Utilidad Social en cuanto a:</b>			
Proveerá conocimiento nuevo	x		
Resultados serán aplicables a la población	x		
Utilidad para los participantes	x		
<b>Los Investigadores demuestran calificación para el trabajo propuesto</b>	x		
<b>La Investigación cuenta con una relación riesgo-beneficio no desfavorable y minimización de riesgos en cuanto a:</b>			
Riesgos son nulos o mínimos	x		No son preguntas personales, solo el tiempo empleado
Riesgos son mayores a mínimos			NA
Protocolo señala qué hacer en caso de complicaciones derivadas del estudio	x		
Vulnera la dignidad de los sujetos		x	
Causa daño moral a los participantes		x	
Causa daño emocional a los participantes		x	
<b>La selección de las personas que participaran en la investigación es equitativa, en cuanto a:</b>			
Selección basada en criterios científicos orientados a la minimización de riesgos	x		
Criterios de inclusión / exclusión adecuados	x		
Existe discriminación arbitraria		x	
<b>El investigador cuenta con un Consentimiento Informado correcto, en cuanto a:</b>			



Utiliza formato CEC-UCN	x		
Identifica Investigador/ Departamento	x		
Explica objetivos de la investigación	x		
Explica medicamento / aparato /examen que se evaluará			NA
Explica alternativas de tratamiento			NA
Describe principales riesgos por participar	x		No son preguntas personales, solo el tiempo empleado
Existen seguros médicos para cubrir reacciones adversas (si aplicara)			NA
Voluntariedad de la participación	x		
Duración de la participación	x		
Tipo de participación	x		
Beneficios por participar	x		
Existencia de costos		x	
Frecuencia de la participación	x		
Explícita confidencialidad de la información personal y médica	x		Utilizará las iniciales de los nombres
Conservación de muestras biológicas (responsable, lugar, período)			NA
Las muestras genéticas se utilizarán sólo para los propósitos de esta investigación			NA
Se comunicarán resultados relevantes de la investigación al paciente y a su médico tratante (si aplicara)			NA
Identificación del profesional a quien consultar dudas durante la investigación	x		
Fechas y firmas del sujeto y del investigador	x		
Solicita alguna dispensa al consentimiento		x	
Posibilidad de retirarse en cualquier momento sin represalias	x		
Existe una adecuada protección de grupos vulnerables, en cuanto a:			
Incluye a < 18 años		x	
Asentimiento adecuado			NA
Participantes vulnerables		x	



Los documentos de registro de información son apropiados y completos	<input checked="" type="checkbox"/>		
Existe un adecuado mecanismo de protección de la intimidad y confidencialidad de los participantes	<input checked="" type="checkbox"/>		
Define claramente la cadena de custodia de la información obtenida y las restricciones para su uso por terceros	<input checked="" type="checkbox"/>		
Se provee de un mecanismo de compensación por daños definiendo claramente quién se hace responsable y qué hacer en dicho caso (compensación económica, atención clínica, etc.)			N/A

El CEC-UCN resuelve

	Si	No	Comentarios para hacer llegar al investigador
Aprobación sin modificaciones	<input checked="" type="checkbox"/>		
Aprobación sujeta a clarificación o modificaciones menores (vía rápida)			
Postergado: se solicita información adicional o revisiones mayores, pero puede ser aprobado por vía rápida			
Postergado; requerirá revisión en pleno			
Rechazado			



Participaron en la evaluación los siguientes miembros del CEC

Dr. Andre Hubert R. s.j.  
Teólogo  
Presidente CEC

Dra. Andrea Ortega  
Químico Farmaceutico  
Secretaria CEC

Dr. Francisco Remonsellez  
Ingeniero en Biotecnología  
Miembro CEC

Dra. Yenny Pinto  
Abogada  
Miembro CEC

Luis González Quiroz  
Profesor  
Miembro Externo CEC

