



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Zúñiga González, Carmen Gloria; Cárdenas Aguilera, Priscila
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES AL TERMINAR LA
ESCOLARIDAD OBLIGATORIA?

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 53, núm. 1, enero, 2014, pp. 57-72

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES AL TERMINAR LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA?

ASSESSMENT TASKS: WHAT STUDENTS THINK ABOUT THEM AT THE END OF THEIR COMPULSORY EDUCATION?

Carmen Gloria Zúñiga González (*)

*Universidad de Australia Occidental
Australia.*

Priscila Cárdenas Aguilera

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile.*

Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar reflexiones y reacciones de estudiantes respecto de los instrumentos de evaluación que les han sido aplicados durante su vida escolar. Para ello, dos grupos focales fueron realizados a estudiantes de IV° año Medio en dos establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile. El estudio ha demostrado que los estudiantes reflexionan sobre el proceso evaluativo, identificando los instrumentos de evaluación que les han sido aplicados y su frecuencia de aplicación. En términos de frecuencia de aplicación, los estudiantes reconocen que las pruebas objetivas son las más usadas por sus profesores. En cuanto a gusto personal, los estudiantes prefieren instrumentos de evaluación que les permiten demostrar más de una habilidad cognitiva y que les permiten elegir tanto la temática a tratar como sus compañeros de trabajo. Finalmente, los estudiantes consideran que los instrumentos que les permiten demostrar mejor sus aprendizajes son los de desempeño.

Palabras clave: Evaluación, instrumentos de evaluación, estudiantes secundarios, reflexiones, Chile.

Abstract

The article focuses on Year 12 students' reflections and reactions on the assessment tasks that have been presented to them throughout their school life. This study attempts to identify assessment tasks main features, frequency, students' motivations, students' reactions, and its relation with students' evidencing of learning. Focus group methodology was applied to Year 12 students in two different schools located in the Valparaíso region, Chile. It was unveiled that students do reflect on their learning and assessment processes as they are capable of identifying the type of task, its frequency, and its relation with their learning. According to the study participants, objective tasks are most used by their teachers although they do not feel motivated to undertake them. On the contrary, they feel more challenged when facing tasks that require higher-order cognitive skills development and when they are able to decide the topic of an assignment and their team members. Finally, students think that resolution of performance task gives them a better opportunity for evidencing their learning.

Keywords: Assessment, assessment tasks, students, reflections, Chile.

(*)Autor para Correspondencia:
Carmen Gloria Zúñiga González
Candidata a Doctorado en Educación
Universidad de Australia Occidental.
Correo de contacto:
carmengloriazuniga@gmail.com

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 4 de agosto de 2013
ACEPTADO: 12 de diciembre de 2013
DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.219

1. INTRODUCCIÓN

Las concepciones que poseen los estudiantes acerca de los procesos evaluativos y sus vivencias asociadas influyen en sus procesos de aprendizaje (Segers, Nijhuis & Gijssels, 2006; Brown, Irving, Peterson & Hirschfeld, 2009). Debido a que la evaluación tiene diferentes propósitos, el comprender cómo los estudiantes conciben la evaluación puede ser de suma relevancia a la hora de fomentar sus aprendizajes (Peterson & Irving, 2008).

Este artículo presenta una investigación orientada a responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las reacciones y reflexiones de estudiantes en su último año de enseñanza secundaria respecto de los instrumentos de evaluación? El presente estudio tiene como objetivos:

- Identificar los instrumentos de evaluación conocidos por los estudiantes y su frecuencia de aplicación
- Descubrir las reacciones que generan en los estudiantes los diferentes instrumentos de evaluación
- Explicar las reflexiones que tienen sobre los instrumentos de evaluación y su relación con la demostración de aprendizajes.

A su vez, se espera que esta investigación contribuya al escaso cuerpo de investigación sobre percepciones estudiantiles y evaluación pedagógica. Si bien existen investigaciones sobre las concepciones de evaluación de estudiantes, un número limitado se refiere específicamente a los instrumentos de evaluación en particular. Esta investigación busca rectificar tal déficit.

2. CONTEXTO DEL ESTUDIO

La enseñanza obligatoria en Chile tiene una duración de 12 años y se divide en dos ciclos. El primero dura 8 años y se denomina Enseñanza Básica (Educación Primaria). El segundo dura 4 años y recibe en nombre de Enseñanza Media (Educación Secundaria). Desde el año 2003, el estado chileno es responsable de garantizar el acceso a educación secundaria gratuita, lo que se tradujo en una escolarización obligatoria de 12 años (Cox, 2007). Para la presente investigación, dos grupos focales fueron realizados a jóvenes que cursaban IV° año Medio, el último año de educación secundaria.

El sistema de calificaciones en Chile se organiza en una escala numérica de 1 a 7, con un decimal. La calificación máxima es 7 y el punto de aprobación es 4. Con respecto a la interpretación de las calificaciones, entre 4,0 y 5,0 son consideradas como un resultado regular/suficiente. Entre 5,0 y 6,0 son consideradas como resultado suficiente/ bueno. Las calificaciones entre 6,0 y 7,0 reflejan un resultado bueno/muy bueno.

Al finalizar la enseñanza secundaria, los estudiantes interesados en realizar estudios superiores deben rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Esta es una prueba estandarizada nacional compuesta de preguntas cerradas, de selección múltiple, obligatoria en las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje, y optativa en Ciencias e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Al momento de realizar los grupos focales, los participantes de este estudio se encontraban a seis meses de rendir dicha prueba.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Instrumentos de Evaluación

Todo proceso de evaluación requiere de recolección de información respecto del objeto que se está evaluando. En materia educativa, aquella recolección se realiza principalmente a través de instrumentos de evaluación, que pueden ser definidos como todo aquello que permite obtener información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes (Castillo, 2003; Pimienta, 2008). Estos instrumentos deben ser de óptima calidad, pues solo así puede asegurarse la obtención de evidencias válidas y confiables sobre el aprendizaje de los estudiantes. La información emanada de la aplicación de los instrumentos de evaluación orienta el proceso de toma de decisiones que permite mejorar y desarrollar con éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2007).

Existen diversos tipos y clasificaciones de instrumentos de evaluación. Cabrera (2000) asevera que lo más usual es distinguir entre cuantitativos (pruebas de aprendizaje tipo test u objetivas, cuestionarios, procedimientos de observación sistematizados y estructurados) y cualitativos (pruebas de preguntas abiertas y de ejecución no estandarizadas, entrevistas abiertas, proceso de observación participantes, análisis de contenidos, procedimientos grupales como grupos de discusión, grupo nominal, foros, etc.). Haladyna (1994) y Scheerens, Glas y Thomas (2003), distinguen entre instrumentos de selección de respuesta (donde la respuesta correcta es seleccionada dentro de la pregunta), instrumentos de construcción de respuesta (donde la respuesta debe ser construida por los estudiantes) e instrumentos de desempeño (en donde las tareas de evaluación son similares a situaciones de la vida real). Por su parte, Miller, Linn y Gronlund (2013) distinguen entre instrumentos objetivos y de desempeño. El siguiente apartado presenta una breve explicación de los instrumentos de evaluación considerados para este estudio.

3.2 Instrumentos de Evaluación Objetivos

3.2.1. De Selección

Este tipo de procedimientos se caracterizan por tener un formato de estructura cerrada en cuanto a que el estudiante meramente debe reconocer la respuesta entre las posibilidades que se le ofrece o simplemente escribir una palabra o frase (Cabrera, 2000; Scheerens, Glas & Thomas, 2003). En este tipo de instrumento la respuesta dada por el estudiante es reducida o sumamente breve. Entre sus formatos destacan las pruebas de opción múltiple, de apareamiento o asociación de dos listas de nombres, de ordenamiento cronológico, y de doble opción (verdadero y falso) (Miller, Linn & Gronlund, 2013).

3.2.2. De Elaboración

Este tipo de instrumento presenta a los estudiantes preguntas breves cuya respuesta debe ser elaborada por ellos. La extensión de la respuesta es limitada y usualmente requiere de memorización por parte de los estudiantes (Miller et al., 2013). Entre sus formatos más conocidos, destacan las preguntas de respuesta cerrada, completar oraciones e interrogaciones orales.

3.3 Instrumentos de Evaluación Subjetivos

3.3.1. De Respuestas Breve

Son aquellas pruebas en que los estudiantes responden por escrito de forma breve a una serie de preguntas abiertas. Este tipo permite evaluar conocimientos conceptuales y la habilidad de organizar el planteamiento de ciertos contenidos. A su vez, restringe los tópicos a examinar y la forma que debe adoptar la respuesta. Su formato más común son las pruebas tipo cuestionario (Scheeren et al., 2003; Miller et al., 2013).

3.3.2. De Respuesta Extensa

Las pruebas de respuesta extensa requieren que los estudiantes respondan por escrito a preguntas de cierta amplitud. El tipo de preguntas que se realizan requiere de una elaboración y estructura de respuesta que es de total libertad del evaluado. Este tipo de instrumento permite evidenciar capacidad de análisis y síntesis a la hora de desarrollar y relacionar los contenidos conceptuales, habilidades propias de la organización de información (Cabrera, 2000). Biggs (2005) indica que este tipo de instrumento de evaluación permite a los estudiantes explicar, aplicar, analizar, crear y evaluar. Su formato más común es la prueba tipo ensayo (Miller et al., 2013).

3.3.3. Exposiciones Orales o Disertaciones

Consisten en la exposición y defensa de un tema específico de uno/a o varios/as estudiantes frente a sus pares. No consiste en leer en voz alta un trabajo escrito, sino que en exponer diversos tópicos seleccionados (Ahumada, 2005). Este instrumento permite evaluar más de una habilidad, ya que combina la expresión oral, las habilidades comunicacionales y el manejo de contenidos conceptuales (Cabrera, 2000; Pimienta 2008). Se lleva a cabo en su modalidad de disertaciones, donde una persona o un grupo exponen sobre un determinado tema a partir de una pauta u objetivos entregados por el docente.

3.3.4. Proyectos de Investigación

Son aquellos trabajos que tienen como objetivo generar un proceso inquisitorio de fenómenos con el propósito de comprenderlos y explicarlos. Para ello se sigue una serie de estrategias, técnicas y tácticas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento. Para desarrollarlos se requiere que los estudiantes sigan un método de investigación (Castillo, 2003). Debido a su complejidad, en el actual currículum nacional, se utilizan como actividad de evaluación final para unidades de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2010).

3.4. Los Jóvenes de Enseñanza Media y la Evaluación Educativa

Los estudiantes que cursan Enseñanza Media se encuentran en la adolescencia, una fase que se ha considerado como un periodo crítico en su desarrollo como persona. Los jóvenes requieren ir realizando continuos cambios en sus concepciones y comportamiento, debido principalmente a demandas socioculturales, las que en ocasiones no se presentan de forma muy clara. Entre ellas destacan, por ejemplo, la necesidad de mayor independencia; de acuerdos en las relaciones interpersonales; de exigencias de integración en el medio sociocultural; de exigencias familiares y de sus pares, entre otras. Estos cambios suponen dudas e inquietudes. Sin embargo, lo primordial es que en los jóvenes predomina la diversidad (Funes, 2003). Esta diversidad se distingue claramente en los colegios, pues es allí donde pasan la mayor cantidad de su tiempo. Sin embargo, frente a los procesos de aprendizaje, pueden evidenciarse ciertas tendencias en el comportamiento de los estudiantes (Biggs & Tang, 2007).

Las prácticas de evaluación tienen consecuencias en el desarrollo académico y personal de los estudiantes (Barberà, 2003). El modo de evaluar incide en varios ámbitos del proceso educativo, por ejemplo, en el clima de las clases, en la metodología que se utiliza para enseñar, en la función del profesor, en la calidad de los aprendizajes, entre otros (Berry & Adamson, 2011). Lo anterior significa que la evaluación se hace presente en otros momentos no considerados como estrictamente evaluativos.

Siguiendo los planteamientos de Barberà, “la evaluación acciona un mecanismo anticipador sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Barberà, 2003, p. 128). Esto significa que el comportamiento de los estudiantes durante el curso tiene relación con la percepción que han construido sobre los procesos evaluativos. A su vez, esto se traduce en el surgimiento de tendencias en la forma de aprender. Por ejemplo, si se evalúa con preguntas tipo test o de respuesta breve y directa, el estudiante mostrará una tendencia a estudiar centrando su atención en partes aisladas del contenido. (Barberà, 2003).

Como consecuencia, los estudiantes intentan descubrir todo aquello que deben o no deben hacer para tener éxito y aprobar, es decir, crean y utilizan diferentes estrategias de aprendizaje. Esto se percibe más claramente en los últimos cursos de la escolaridad, pues ya tienen más experiencia a la hora de “descubrir” cómo actuar de mejor forma frente a los procesos evaluativos. Esto se ve reflejado en la aseveración de Biggs (2005) “los estudiantes aprenden lo que creen se les propondrá en las evaluaciones” (p. 177). Siguiendo esta lógica, Biggs (2005) relaciona los procesos evaluativos con enfoques de aprendizaje desarrollados por los estudiantes, los que él denomina enfoque superficial y enfoque profundo.

3.5. Los Enfoques de Aprendizaje y su Relación con la Evaluación Educativa

Biggs (1988) define enfoque de aprendizaje como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas influidas por sus características personales” (p. 185). Es decir, como ha sido mencionado anteriormente, los estudiantes utilizan diferentes estrategias en función de los motivos que tienen para aprender. La combinación de motivos y estrategias es lo que ha dado lugar a la teoría de los enfoques de aprendizaje.

Por un lado, Biggs (1988) distingue la llamada motivación profunda, que puede ser entendida como el interés o motivación intrínseca para realizar una tarea. Estudiantes que presentan este tipo de motivación tienen la intención de conocer el significado y los principios de lo estudiado sin considerar el esfuerzo necesario. La motivación profunda genera un enfoque profundo de aprendizaje, entendido como las estrategias necesarias para comprender la tarea y su significado, lo que se ve aplicado, por ejemplo, en el uso de analogías y metáforas.

Al implementar el enfoque profundo de aprendizaje, el estudiante realiza una interpretación personal de lo que se está estudiando, centrando su atención en aprender lo estudiado en clases. La evaluación no es lo más relevante para el estudiante con enfoque profundo, pues al aplicarlo el estudiante desarrolla desde la intención hasta la comprensión; análisis conceptuales; y, si lo lleva a cabo rigurosamente, generalmente desemboca en un profundo nivel de comprensión (Biggs & Tang, 2007). Por lo anterior, este enfoque se relaciona con resultados de aprendizaje de alta calidad (Struyven, Dochy & Janssens, 2005).

Por otro lado, Biggs (1988) distingue la llamada motivación superficial, que se define por ser extrínseca al propósito de la tarea. Es decir, el estudiante que la posee tiene la intención de aprender para evitar el fracaso con el menor esfuerzo posible, por tanto su estrategia de aprendizaje será superficial. Al desarrollar un enfoque superficial de aprendizaje, el estudiante se prepara para responder a las especificaciones de una determinada tarea sin preocuparse de aprender el contenido presentado en la sala de clases. Es decir, el estudiante trabaja lo menos posible para poder aprobar la asignatura, focalizando sus fuerzas en procesos rutinarios y memorísticos (Barberà, 2003). Este enfoque se asocia a un bajo compromiso personal, donde el trabajo se vuelve una desagradable imposición externa (Struyven et al., 2005; Hernández, 2006; Prieto, 2008; Moreno, 2011).

4. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se orienta bajo el paradigma de investigación cualitativa, que se centra en estudiar las particularidades de los fenómenos estudiados (Punch, 2009; Flick, 2010; Creswell, 2013). Para ello, se utilizó la técnica de grupo focal como medio de recolección de información. Dos grupos focales fueron llevados a cabo en dos colegios particular-pagados de la Quinta Región de Valparaíso: Colegio Particular Coeducacional de Quilpué, ubicado en la comuna de Quilpué (en adelante Colegio 1 = C1) y Colegio Capellan Pascal, ubicado en la comuna de Viña del Mar (en adelante Colegio 2 = C2). En cada grupo focal participó un total de 12 estudiantes. A cada estudiante fue asignada la letra E seguida de un número (Estudiante 1 = E.1, Estudiante 2 = E.2, Estudiante 3 = E.3, etc.).

La elección de participantes se orientó siguiendo la técnica de muestreo de variación máxima (Flick, 2010, Creswell, 2013), respondiendo a tres criterios: género, nivel académico y condición socioeconómica. Por lo tanto, los estudiantes seleccionados fueron hombres y mujeres; estudiantes con y sin beca de estudios; y con un promedio general de calificaciones de entre 4,0 y 5,0 – 5,0 y 6,0 – 6,0 y 7,0. Los participantes de cada grupo focal declararon conocerse pero no ser amigos cercanos.

Los grupos focales fueron considerados apropiados para esta investigación debido a que permiten conocer percepciones, actitudes, sentimientos y motivaciones de los participantes (Punch, 2009). Además, permiten al investigador explorar temáticas no planificadas (Flick, 2010). Antes de iniciar cada grupo focal, se ofreció a cada estudiante una colación, con el objetivo de hacerlos sentir cómodos y crear un ambiente distendido. Durante su realización, se solicitó a los estudiantes expresar libremente sus ideas y experiencias. También se promovió el diálogo e intercambio de opinión entre los participantes. Se contó con un cuestionario base, aún cuando se dio espacio para ahondar en temáticas no incluidas en él.

Los grupos focales fueron transcritos y analizados por ambas investigadoras. De forma independiente, cada una de ellas leyó las transcripciones en reiteradas ocasiones para conocer la información en profundidad. Durante cada lectura, se realizaron notas al margen a la vez que se destacó la existencia de posibles temas. Tres criterios fueron utilizados para la identificación de temáticas:

1. Frecuencia, entendido como el número de veces que una temática fue repetida
2. Intensidad, reflejado en la profundidad de emociones expresadas
3. Nivel de acuerdo y desacuerdo entre los participantes

Luego de que cada investigadora realizara el ejercicio anterior, se procedió a la comparación y negociación de las temáticas. Una vez consensuadas, las temáticas fueron definidas y resumidas. Las transcripciones fueron nuevamente revisadas para asegurar que las temáticas reflejaran fielmente la opinión de los participantes. Finalmente, se realizaron conclusiones respecto a las temáticas emergidas.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5. 1. Tipos de Instrumentos de Evaluación

De acuerdo a lo indicado por los participantes, los instrumentos de evaluación que les han sido aplicados son los de tipo objetivo (selección múltiple, verdadera/falso, interrogaciones orales), pruebas subjetivas de respuesta extensa, proyectos de investigación, informes de laboratorios, obras de teatro y ensayos de la PSU. Respecto a los instrumentos de evaluación de tipo objetivo, los estudiantes coinciden que estos se caracterizan por tener un formato de estructura cerrada. En ellos solo debe reconocerse la respuesta entre las posibilidades que se ofrecen o solo es necesario escribir una palabra o frase. Al respecto, los estudiantes indicaron que en las “pruebas de alternativas preguntan solo de un punto específico” (C.1: E.4), “es o no es algo” (C.2: E.1). Lo anterior corrobora que en este tipo de prueba la respuestas son reducidas (Cabrera, 2000; Miller et al., 2013).

Los estudiantes coinciden en que los instrumentos de evaluación subjetivos más aplicados son los de respuesta extensa (tipo ensayo). Los estudiantes señalaron sentir más libertad al realizar este tipo de evaluaciones, pues “en esas pruebas uno tiene que obviamente ampliar más la respuesta y ver también lo de nuestro punto de vista” (C.1:E.3); “en el desarrollo, uno en verdad se puede explayar y demostrar que uno sabe este tema y que lo puede conectar con otras ideas” (C.2: E.5). Esto concuerda con la literatura que indica que las respuestas requieren de una estructura y argumentación que es de total libertad del evaluado (Cabrera, 2000; Nitko & Brookhart, 2007; Miller et al., 2013).

Los estudiantes afirman que las disertaciones les permiten desarrollar más de una habilidad y que son útiles pues simulan situaciones que deberán enfrentar en el futuro. Al respecto, fue indicado que “hay varias situaciones en el mundo laboral en donde uno va a tener que expresarse frente a la gente, o hablar frente a un público grande... y muchas veces una no está acostumbrada a hacer esas cosas... las disertaciones son como un simulacro de lo que podría pasar en una situación real”(C.1: E.2). En este sentido, estos instrumentos de evaluación son reconocidos por permitir evaluar más de una habilidad, ya los estudiantes deben conjugar expresión oral, habilidades comunicacionales y manejo de contenidos conceptual (Castillo, 2003).

Los estudiantes también reconocen haber desarrollado proyectos de investigación. Al respecto, señalan que solo se realizan en algunas asignaturas, sin ahondar mayormente en ellos. Por ejemplo, fue indicado que “en biología la profesora también está haciendo trabajos manuales, o sea como, formar el ADN” (C.1: E.3) “hay que hacer algo en química en el laboratorio y después hay que hacer un informe” (C.1: E.5). Estos instrumentos deberían ser fomentados por los profesores, ya que tienen como objetivo generar un proceso inquisitorio de fenómenos con el propósito de comprenderlos, explicarlos y/o aplicarlos, situación que se traduce en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. (Castillo, 2003).

En general, los estudiantes dicen haber “pasado por todo tipo de evaluación” (C.1: E.5). Cada evaluación depende de la asignatura (C1: E.3) y del profesor de turno, ya que cada uno de ellos “tiene distinta forma de evaluar”. (C.1: E.7). El uso de la expresión “pasado por todo tipo” denota que los estudiantes se sienten ajenos a las prácticas evaluativas de sus profesores, sin poder de decisión o interés en el tema. La relevancia de hacer partícipe a los estudiantes en sus procesos evaluativos radica en que la evaluación tiene la facultad de promover los aprendizajes de los estudiantes (Black, 2010). Si los estudiantes no participan activamente de sus evaluaciones, el propósito formativo se diluye entre los propósitos sumativos y de rendición de cuentas (Segers & Tillema, 2011).

5. 2. Frecuencia

Los estudiantes coinciden en que los instrumentos de evaluación más frecuentemente aplicados son los de tipo objetivo, particularmente en su formato de pruebas de “alternativas”. Esta percepción coincide con la teoría, que indica que las pruebas más utilizadas por los profesores son las objetivas de selección múltiple (Cabrera, 2000). Además, se indica que son sometidos a pruebas de este tipo para “poder practicar para la PSU” (C.2: E.4). Esto último refleja la relevancia que tienen las pruebas estandarizadas de nivel nacional en el aprendizaje de los estudiantes.

Al preguntarles por un porcentaje estimado de aplicación, los estudiantes de ambos colegios indican que alrededor de un 80% de los instrumentos de evaluación corresponde a pruebas de selección múltiple, frente a un 20% de aplicación de otros tipos de instrumentos. A su vez, también reconocen que el otro tipo de instrumento utilizado constantemente es la prueba subjetiva de respuesta extensa. Esta es realizada principalmente en asignaturas humanistas, como Historia y Ciencias Sociales y Lenguaje. En el caso de Historia, estos instrumentos permiten al estudiante referirse a los procesos históricos con mayor profundidad y desarrollar en método de investigación histórica (Phillips, 2008).

5. 3. Motivación

En el contexto de la sala de clases, se distinguen tres aspectos claves que se pueden relacionar con la motivación de los estudiantes para desarrollar los instrumentos de evaluación. El primero tiene relación con las relaciones personales que se gestan al momento de resolver los instrumentos de evaluación. El segundo se relaciona con la seguridad que les provoca desarrollar cierto tipo de instrumento. El tercero se vincula con la posibilidad de elegir ciertos elementos en los instrumentos de evaluación, lo que determina el sentirse más partícipe del proceso evaluativo.

5.3.1. Relaciones Personales

Los estudiantes le dan gran importancia a las relaciones personales que se gestan al desarrollar algún tipo de evaluación. En este caso, destacan las disertaciones, pues las consideran divertidas de realizar sobre todo cuando eligen a las personas con las que trabajarán. Al respecto, pueden encontrarse expresiones como: “sí, eso es entretenido” (C.2: E.5), “Yo encuentro que es como lo más divertido para hacer porque uno aparte de buscar información [...] uno puede introducirse más y buscar cómo videos, más historia [...] y es mejor si estás haciéndolo con un grupo que te llevas bien” (C.2: E.1). En las disertaciones, los estudiantes poseen el rol activo de organizar información e interactuar con sus pares. En este

sentido, su potencial para promover aprendizajes es mayor cuando se compara con los instrumentos objetivos.

Los estudiantes también evidencian querer aprender más cuando ven que sus compañeros están dispuestos a ayudarlos. Por ejemplo: “un compañero puede venir y explicarme porque sucedió esa reacción química antes de tener que ir a preguntarle al profesor” (C2:E.10); “en Matemática Diferenciada nos juntamos a estudiar y hay cosas que una persona no entiende o todos no entienden, entonces, nos juntamos con el grupo a estudiar” (C1: E.6). Lo anterior puede significar que el ambiente distendido que se genera entre pares provoca una disposición favorable al aprendizaje (Ibáñez, 2002; Biggs, 2012). Generalmente, las personas que tienen una actitud positiva frente a una conducta sienten que tienen más posibilidades de lograrla, y a su vez, a mayor grado de aceptación social de esa conducta mayores son las posibilidades de replicarla (Ajzen, 2002).

5.3.2. Seguridad y Confianza

Los estudiantes concuerdan que sienten mayor motivación al verse enfrentados con instrumentos de evaluación que les permiten demostrar sus aprendizajes de forma más extensa y no específica. La principal razón radica en que pueden extender su respuesta sin limitaciones, lo que les entrega mayor seguridad al momento de responder. En este caso, prefieren las pruebas de desarrollo, trabajos de investigación y las disertaciones, indicando por ejemplo: “trabajos como las disertaciones son muy necesarios, ya que demuestran las habilidades de todos los del grupo” (C2: E3). Al respecto, estas pruebas disminuyen la probabilidad de fracaso, pues no dependen de solo una respuesta correcta.

Los estudiantes realizan comparaciones entre los dos tipos de instrumentos de manera constante. Por ejemplo, “las pruebas de desarrollo son buenas porque uno puede desarrollar el tema de la manera que uno crea que pueda ser correcta [...] es muy poco probable de que los alumnos puedan fallar como por ejemplo en las pruebas de alternativa [...] tu puedes estar confundido entre dos alternativas, marcas la que es incorrecta y eso te puede pasar la cuenta (C1: E.5). Al referirse a las pruebas objetivas, ellos indican que: “las alternativas no te dan opciones, por ejemplo puedes tener la idea de un concepto y lo puedes explicar, en cambio en la alternativa no, es muy conciso, no te da más opciones” (C.2: E.1). Esto aumentaría las probabilidades de fracaso y los haría sentirse más inseguros de sus conocimientos y capacidades. Por el contrario, al hablar sobre las pruebas subjetivas, indican que “son lo mejor, porque uno igual puede ampliar más sus respuestas [...] yo puedo también dar otros puntos de vista, aportar más y encuentro que es mucho más completo” (C.1: E.1); “te permiten pensar más allá de lo que está escrito en el papel, te permite pensar más” (C.2: E.2). De esta forma, al no verse enfrentados a una respuesta correcta se sienten más seguros a la hora de responder este tipo de preguntas.

Al intentar explicar por qué las pruebas de desarrollo son las más valoradas por los estudiantes, puede indicarse que les permiten sentirse más seguros de sus conocimientos. Al reducir la posibilidad de fracasar, es decir, el no tener que indicar una sola respuesta correcta sino que responder por escrito a preguntas de cierta amplitud, aumenta la confianza de los estudiantes. A su vez, este tipo de pruebas tiene el potencial de mantener a los estudiantes más interesados al momento de desarrollarlas, ya que pueden ser un desafío para ellos (Biggs, 2005).

El fomento a la creatividad y el desarrollo de múltiples habilidades influyen positivamente en la motivación de los estudiantes. En este sentido, un estudiante indicó que “el desarrollo es mucho mejor en el ámbito de mostrar más conocimiento, uno en verdad se puede explayar y demostrar que uno sabe este tema y que lo puede conectar con otra idea y se puede demostrar que hay mayor conocimiento [...] lo encuentro mejor (C.1: E.3). Aquellas habilidades son generalmente de orden superior, como la capacidad de análisis y síntesis, de relacionar los contenidos conceptuales, demostrar razonamientos y, organizar información (Cabrera, 2000; Castillo, 2003).

Los proyectos de investigación y disertaciones también son altamente valorados por los estudiantes. Ellos presentan un enfoque cualitativo de evaluación, pues permiten desarrollar y evaluar más de un tipo de conocimiento y habilidad. Por ejemplo, se pueden combinar destrezas de comunicación, escrita u oral según corresponda; manejo de contenidos conceptual; análisis de problemas; uso de vocabulario y razonamiento conceptual propio de un área de conocimiento; habilidades relativas a organizar, explicar, integrar, sintetizar, argumentar y evaluar; y en ocasiones permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento (Cabrera, 2000; Barberà, 2003; Biggs, 2005; Castillo, 2003). La motivación de los estudiantes a responder este tipo de instrumentos radica en que permiten demostrar más variedad de aprendizaje y los involucran en actividades de aprendizaje activo.

5.3.3. Oportunidad de Elegir

Los estudiantes concordaron en que valoran altamente la posibilidad de participar activamente en las evaluaciones, lo que denominaron la ‘oportunidad de elegir’. Por ejemplo, elegir las temáticas y el número de compañeros de trabajo. Si bien no hay consenso en las preferencias, pues son impulsadas por el gusto personal, sí existe consenso en que se sienten más motivados a realizar las actividades propuestas si tienen poder de decisión sobre ellas.

Los estudiantes se refirieron a los beneficios de elegir las temáticas de sus trabajos, indicando que “es más interesante cuando te hacen elegir a ti el tema, porque tú le pones como de tu toque personal e investigas más” (C.1: E.5); “lo que influye es el hecho si uno puede elegir su propio tema o si te imponen uno [...] y si no me gusta el tema que me dieron, voy a perder tiempo libre” (C1: E.12). Si bien puede que no sea factible dar a elegir todas las temáticas a los estudiantes, al realizar disertaciones o trabajos de investigación una opción válida es la de presentar diversos temas a los estudiantes y darles la posibilidad de elegir. Los estudiantes deberán conciliar entre sus pares y llegar a un acuerdo entre ellos, adoptando un rol activo en sus procesos evaluativos.

Al indicar la posibilidad de elegir el número de compañeros de trabajo, los estudiantes indican que depende de la asignatura y el tipo de tarea. Al respecto, fue señalado que “va a depender, por ejemplo, en las pruebas de desarrollo prefiero trabajar solo, porque yo puedo exponer totalmente mi idea y mi punto de vista, en cambio en los laboratorios, uno generalmente va a necesitar más de una mano para realizar lo que se tiene propuesto” (C.1: E.2); “las disertaciones, yo creo que es mucho mejor hacerlos de manera individual” (C.2: E.3). Si bien los estudiantes concordaron en que las pruebas subjetivas de respuesta extensa deben resolverse individualmente, no existió acuerdo entre los participantes respecto del número de compañeros de trabajo necesarios para otros instrumentos de evaluación.

Se puede apreciar que los estudiantes se sienten más motivados a desarrollar ciertos instrumentos de evaluación por sobre otros. Según Woolfolk (2006), los estudiantes pueden generar *intereses situacionales*, este concepto se comprende como aquellos aspectos breves dentro de las actividades de los estudiantes que los mantienen motivados. Esto significa que mientras los estudiantes se sientan competentes en lo que hagan, en este caso, en el desarrollo de los diferentes instrumentos de evaluación, mayor será la motivación o interés que tengan. También puede agregarse que si ellos inicialmente no tienen interés en un tema o actividad, pueden desarrollar el interés conforme experimentan éxito en la tarea (Woolfolk, 2006).

5.4. Reflexiones de los Estudiantes

Al momento de analizar las reflexiones generales de los estudiantes sobre los instrumentos de evaluación se distinguen dos categorías sumamente relacionadas. En primera instancia, se distingue la relación entre instrumentos de evaluación y aprendizaje. Dentro de ella destaca la relación entre instrumentos de evaluación, capacidad de evidenciar aprendizajes y promoción de aprendizajes. En segunda instancia, aunque este estudio centra su atención en instrumentos de evaluación, al escuchar las respuestas de los estudiantes emergió como temática anexa la relación entre prácticas evaluativas de los docentes y aprendizaje de los estudiantes. Ambas temáticas son presentadas a continuación.

5.4.1. Instrumentos de Evaluación y su Relación con el Aprendizaje

Siguiendo las concepciones de Biggs (2005) sobre enfoques de aprendizaje y su relación con los instrumentos de evaluación, podemos afirmar que los estudiantes entrevistados, al preferir instrumentos de evaluación de tipo cualitativo, son más propensos a desarrollar estilos profundos de aprendizaje. El motivo de aquella preferencia radica en que aquellos instrumentos les facilitan evidenciar sus aprendizajes y les permiten sentir que han aprendido.

Los estudiantes concordaron en que las pruebas objetivas no les permiten evidenciar sus aprendizajes. Por el contrario, les generan frustración y ansiedad. Fue señalado que “el tener que elegir una alternativa, cuando todas son parecidas, genera más presión en la persona. Además, uno no puede demostrar todo lo que uno sabe (C.1: E.5). Esta situación es preocupante si se considera que los estudiantes concordaron en que alrededor de 80% de los instrumentos de evaluación son de tipo objetivo. La situación pareciera agravarse aún más al entender que las pruebas estandarizadas nacionales, SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y PSU, presentan este formato. En este sentido, una parte importante de las evaluaciones a nivel escolar aparentemente no fomentan aprendizajes en los estudiantes.

Los estudiantes, a su vez, son sumamente críticos en sus comentarios respecto a las pruebas objetivas. Estas críticas coinciden con la literatura referente a los perjuicios de los enfoques superficiales de aprendizaje (Bertoni, Poggi & Teobaldo, 1996), enfocadas principalmente a la memorización de contenidos y a la pérdida de motivación interna por parte del estudiante. Esto se ve reflejado en las emociones que les generan los distintos tipos de instrumentos de evaluación. Mientras que las pruebas tipo ensayo y las disertaciones les provocan seguridad, confianza, tranquilidad, entretención, las pruebas de alternativas e interrogaciones orales les generan inseguridad, miedo, ansiedad, frustración, e incluso asco.

Al referirse al fomento de aprendizaje percibido en los instrumentos cualitativos, los estudiantes señalan que les dan más oportunidades para entender sus errores y aprender de ellos. Al respecto, fue indicado que “en las pruebas de desarrollo se puede ir mejorando, se entiende cuando uno se equivoca” (C.2: E.7). En este sentido, el comprender el motivo de las equivocaciones permite consolidar aprendizajes (Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen, 2012).

5.4.2. Prácticas Evaluativas y su Relación con el Aprendizaje

Al terminar la escolaridad obligatoria, los estudiantes han interactuado con un gran número de profesores. Cada uno de ellos tiene una forma particular de concebir y practicar el proceso evaluativo. La presente investigación ha demostrado que las buenas prácticas de evaluación son reconocidas por los estudiantes. Por ejemplo, ellos valoran tener información clara sobre los contenidos que son incluidos; saber las condiciones en las que se aplica el instrumento; conocer y entender los criterios de puntuación y calificación; conocer el formato del instrumento, entre otros. El poseer dicha información genera consecuencias positivas en los estudiantes, pues promueve un clima más benigno al realizar la evaluación (Barberà, 2003).

Retomando la relación entre evaluación y enfoques de aprendizaje, los estudiantes reconocen que adaptan su estilo de estudio de acuerdo a las prácticas de evaluación de sus profesores. Fue señalado que “cuando hay un profesor nuevo, al principio seguirle el ritmo, pero después de la segunda prueba uno ya sabe lo que hay que hacer y lo que no” (C.1: E.11). Esta situación se agudiza en los últimos cursos de la escolaridad obligatoria, ya que los estudiantes han tenido años de práctica tratando de ‘descubrir’ como actuar de mejor forma frente a diferentes instrumentos de evaluación. Al respecto, Biggs (2005) indica “los estudiantes aprenden lo que creen se les propondrá en las evaluaciones” (p. 177). Por tanto, si un estudiante es capaz de distinguir las estrategias a seguir para el desarrollo de ciertos instrumentos de evaluación, los resultados que obtendrá serán mejores.

6. CONCLUSIONES

Al finalizar la presente investigación, puede evidenciarse la gran utilidad que representa el comprender las reflexiones de los estudiantes frente los procesos evaluativos. Esto porque si se toman en cuenta sus preferencias, se genera un potencial de mejora en sus niveles de aprendizaje. Es también útil entender que ellos no son indiferentes ante estos procesos, pues demuestran una mirada crítica cuando no pueden desarrollar sus potencialidades.

En ambos establecimientos educacionales los estudiantes logran diferenciar claramente los diferentes tipos de instrumentos de evaluación que han tenido que desarrollar a lo largo de su vida, además de su frecuencia. Directa o indirectamente son capaces de describir las características e implicancias de las pruebas objetivas, subjetivas, trabajos de investigación o prácticos, interrogaciones orales, disertaciones, laboratorios. Además reconocen que la mayor proporción de instrumentos aplicados corresponde a pruebas objetivas, situación especialmente crítica durante su último año de escolaridad obligatoria. En IV° año Medio, el instrumento más aplicado fue la prueba de selección múltiple, lo que interpretan como una estrategia de preparación para rendir la PSU.

Respecto a las reacciones que les generan los instrumentos de evaluación, se evidencia que los gustos dependen de las habilidades que pueden desarrollar y de la oportunidad de elegir. Si los estudiantes son enfrentados a instrumentos de evaluación que solo les permiten demostrar conocimientos específicos, su motivación a responderlos es menor. En cambio, cuando los instrumentos de evaluación les parecen desafiantes y les permiten trabajar activamente, su motivación aumenta. Esto último es particularmente percibido en las disertaciones, pues es uno de los instrumentos que más los motiva ya que les otorga la oportunidad de demostrar más de un aprendizaje y, a su vez, sienten agrado al profundizar las relaciones sociales con sus pares. Lo anterior se acentúa al tener la posibilidad de elegir el tema y el grupo de trabajo. Los estudiantes también reconocen que se sienten motivados a resolver pruebas de desarrollo pues se enfrentan a ellas con mayor seguridad. Finalmente, indican que su ansiedad disminuye al tener la posibilidad de entregar más de una respuesta y les complace saber que tienen la oportunidad de aprender mucho más con este tipo de instrumentos.

Las reflexiones que realizan los estudiantes sobre los diferentes tipos de instrumento de evaluación develan críticas profundas a los instrumentos de tipo objetivo. Por ejemplo, indican que entregan pocas oportunidades para demostrar y desarrollar aprendizajes, ya que los limita muchas veces solo a reconocer aspectos que no son relevantes para sus procesos de formación. Además, identifican que evalúan solo un tipo de aprendizaje. Asimismo, con este tipo de instrumentos se sienten inseguros, pues al existir muchas opciones similares, suelen confundirse en la predicción de resultados, lo que les genera frustración.

Los instrumentos de evaluación más valorados por los estudiantes son los de corte cualitativos. Esto pues reconocen que les permiten demostrar más y mejor sus aprendizajes. Específicamente, señalan que les permiten demostrar y desarrollar no sólo conocimientos específicos, sino también habilidades comunicacionales orales y/o escritas, como la redacción, la exposición frente a un grupo y la creatividad.

De lo anterior puede desprenderse, que los estudiantes tienden a declarar un estilo de aprendizaje más cercano al profundo que al superficial, lo que es sumamente valorable ya que las mayorías de los instrumentos de evaluación que han tenido que desarrollar han sido del tipo objetivo.

Como reflexión ajena a los instrumentos de evaluación, es importante resaltar que los estudiantes son muy observadores con las prácticas de sus profesores, criticando aquellas que no les parecen contribuir con sus aprendizajes y rescatando aquellas que sí. Sin embargo, se aprecia que ellos constantemente tratan de adaptarse a responder de mejor manera a las formas de evaluar de cada uno de sus profesores, ya que reconocen que si no lo hacen se exponen a obtener malos resultados. En este sentido, es posible destacar que la presión por obtener resultados, o función social de la evaluación, orienta fuertemente la conducta de los estudiantes.

7. RECOMENDACIONES

Como profesores tenemos la responsabilidad de preocuparnos de escuchar la opinión de nuestros estudiantes, ya que ellos son sumamente críticos con nuestras prácticas evaluativas. El obtener su opinión puede ayudarnos a mejorar nuestras prácticas evaluativas y fomentar

sus aprendizajes, ya que ellos pueden percatarse de aspectos fuera de nuestra percepción o comprensión. Por ello, es importante reflexionar constantemente sobre nuestras prácticas evaluativas y rescatar la retroalimentación realizada por los estudiantes. Al respecto, debe tenerse presente que son ellos quienes mejor conocen qué tipo de actividades los ayudan a aprender y cuáles obstaculizan sus aprendizajes.

Los profesores debemos comprender los múltiples usos de los procesos evaluativos y aprender a encontrar un equilibrio a la hora de implementarlos. La aplicación de instrumentos de evaluación sirve para acreditar aprendizajes de forma numérica y, más importante, es útil para reflexionar sobre nuestra práctica y tomar decisiones para fomentar los aprendizajes de nuestros estudiantes. Muchas veces creemos que los instrumentos de evaluación que aplicamos son muy adecuados, pero no es frecuente el preguntarnos si nuestros estudiantes comprendieron aquello que tienen que hacer y cómo lo debe hacer. Luego nos sorprendimos de los resultados y culpamos a los estudiantes de su falta de estudio o de no realizar las actividades propuestas. Sin embargo, pocas veces nos preguntamos ¿cuán culpable soy yo como profesor del fracaso de mis estudiantes?

Debido al reducido tamaño de la muestra, se espera que investigaciones similares se realicen en establecimientos educacionales con diferentes tipos de financiamientos y en otras regiones del país. El cuerpo de investigación disponible sobre percepciones estudiantiles sobre evaluación pedagógica es limitado. En idioma inglés, múltiples investigaciones han sido encabezadas por Brown (2011) y sus hallazgos han sido replicados en otros países. Sin embargo, Brown no se refiere a tipos de instrumentos de evaluación desarrollados por los estudiantes.

Finalmente, esta investigación deja abierta la invitación a atrevernos a escuchar a nuestros estudiantes y tomarlos en cuenta como una fuente permanente de retroalimentación, pudiendo con ello mejorar nuestras prácticas en pos de mejorar sus aprendizajes. El descubrir las percepciones de los estudiantes frente a sus procesos evaluativos puede develar información importante respecto de lo que hacen antes, durante y después de las evaluaciones.

Referencias Bibliograficas

- Ajzen, I. (2002). Residual effects of past behavior: Habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 411-423.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Barberà, G. (2003) *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Berry, R. & Adamson, B. (2011). Assessment reform: Past, present and Future. In R. Berry & B. Adamson (Eds.), *Assessment reform in education* (pp. 3-14). Dordrecht: Springer.
- Bertoni, A.; Poggi, M. & Teobaldo, M. (1996) *Evaluación, nuevos significados para una práctica completa*. Buenos Aires: Kepelsuz.
- Biggs, J. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. & Tang. C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3era Edición) Nueva York: MacGraw Hill.
- Biggs, J. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55. doi: 10.1080/07294360.2012.642839
- Black, P. (2010). Formative assessment. In P. Peterson, E. Baker & B. McGrow (Eds.), *International encyclopedia of education: Educational assessment – Concepts and issues*. (pp. 359-364). Nueva York: Elsevier Science.
- Brown, G., Irving, E., Peterson, E. & Hirschfeld, G. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-11. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.02.003
- Brown, G. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the students' conceptions of assessment inventory. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(6), 731-748. doi: 10.1080/01443410.2011.599836
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación. Serie Didáctica y Organización Escolar*, 10. Madrid: Síntesis
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Ciudad de México: Pearson.
- Creswell, J. (2013). *Research design*. Londres: Sage.
- Cox, C. (2007). Educación en el bicentenario: Dos agendas y calidad de la política, *Pensamiento Educativo*, 40, 175-204.
- Flick, U. (2010). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? *Papeles del Psicólogo*, 23(84),1-8. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1050>
- Haladyna, T. (1994). A research agenda for licensing and certification testing validation studies. *Evaluation and the Health Professions*, 17(2), 242-56. doi: 10.1177/0163278794017700208
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible, *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27. doi:10.1016/j.stueduc.2012.04.001
- Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1170Hernandez.pdf>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45. doi: 10.4067/S0718-07052002000100002.

- Miller, D., Linn, R. & Gronlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching*. Nueva Jersey: Pearson.
- Ministerio de Educación. (2010) *Historia, geografía y ciencias sociales: Programa de estudio primer año medio*. Santiago: MINEDUC
- Moreno, T. (2011). La cultura de la escuela y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116- 130.
- Nitko, A. & Brookhart, S. (2007). *Educational assessments of students*. Nueva Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Peterson E. & Irving, E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18, 238-250. doi: 10.106/j.learninstruc.2007.05.001
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. Ciudad de México: Pearson
- Phillips, I. (2008). *Teaching history. Assessing for learning history*. Londres: Sage.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v29n84/art05.pdf>
- Punch, K. (2009). *An introduction to research methods in education*. Londres: Sage
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves: Evaluar para aprender*. Madrid: Graó
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Segers, M., Nijhuis J. & Gijssels, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: The influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 32(3), 223-242. doi: 10.1016/j.stueduc.2006.08.004
- Segers, M. & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 49-54. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.008
- 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.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Pearson.