

Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes

Conceptions about Assessment Process of Students' Learning

Nina Hidalgo *
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

La evaluación de los estudiantes es una de las prácticas docentes que más inciden en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, especialmente porque determina su vida presente y futura. Numerosos estudios han evidenciado la relación entre cómo evalúan los docentes y sus concepciones sobre evaluación. Fruto de su importancia, el estudio de las concepciones de evaluación va adquiriendo fuerza en las últimas décadas. Por ello, el presente estudio busca profundizar en los estudios actuales que se centran en conocer las concepciones sobre evaluación. Para lograr dicho objetivo hemos estructurado el artículo en tres partes. En primer lugar, ahondamos en la definición de las concepciones y su concreción en el ámbito educativo y evaluativo. En segundo lugar, revisamos las investigaciones de concepciones sobre evaluación en cuatro direcciones: a) los tipos de concepciones, b) los factores que inciden en su diversidad, c) la relación entre las concepciones y la práctica evaluativa y d) otras investigaciones sobre concepciones. Por último, cerramos el presente trabajo con unas reflexiones acerca de lo que hemos aprendido de los estudios analizados relacionados con las concepciones sobre evaluación así como la propuesta de futuras líneas de investigación centradas en aquello que aún nos queda por saber de las creencias implícitas sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Descriptor: Evaluación de Estudiantes, Concepciones, Concepciones sobre evaluación, Práctica evaluativa

Students' Assessment is one of the teaching practices which most affect into learning and development of students, especially because it determines their present and future life. Numerous studies have demonstrated the relationship between how teachers assess and their conceptions about teacher' assessment. As a result of its importance, the study of assessment' conceptions has gained strength in recent decades. Therefore, the present study seeks to deepen into the present studies that focus on knowing the conceptions about assessment. To achieve this goal, we have structured the paper into three parts. Firstly, we delve into the definition of conceptions and their concreteness in the educational and evaluative field. Secondly, we review the group of researches on assessment' conceptions in four directions: a) types of conceptions, b) factors that affect this diversity, c) the relationship between conceptions and assessment practice, and d) other studies related to conceptions. Finally, we close the present work with some personal reflections about what we have learned from the studies analyzed related to assessment' conceptions as well as to propose future lines of research centered on what still remains to be known about implicit beliefs of students' learning' assessment.

Keywords: Students' assessment, Conceptions, Assessment' conceptions, Assessment practice.

*Contacto: nina.hidalgo@uam.es

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 12 de julio 2016
1ª Evaluación: 20 de octubre 2016
2ª Evaluación: 12 de noviembre 2016
Aceptado: 30 de noviembre 2016

1. Introducción

No es muy arriesgado afirmar que la evaluación de los estudiantes es una de las actividades con peor reputación del sistema educativo. Al menos así lo aseveran investigaciones como la realizada por Sambel, McDowell y Brown (1997). Estos autores encontraron que docentes y estudiantes perciben de forma muy negativa la práctica de la evaluación, tanto por cómo se desarrolla el proceso evaluativo como por sus implicaciones y la relacionaron con una evaluación entendida esencialmente como rendición de cuentas, donde la práctica evaluativa sirve para certificar, clasificar y etiquetar a los estudiantes.

Quizá por ello, o quizá por la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la influencia de las concepciones sobre su desarrollo, en los últimos años ha surgido con fuerza una línea de investigación empírica que busca profundizar en el estudio de las concepciones de evaluación tanto de docentes como de estudiantes. El motivo es claro: en la medida que conozcamos y comprendamos mejor las concepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación, estaremos en condiciones de desarrollar mejores evaluaciones, aquéllas que se ajusten más a sus necesidades y expectativas, y con ello, mejorar su aprendizaje (Brown, 2008; Murillo e Hidalgo, 2015).

Una de las líneas de investigación que está tomando más fuerza en la actualidad es aquella que busca examinar las concepciones sobre evaluación de estudiantes que se desarrolla en el aula (p. ej., Coll y Remesal, 2009; Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Harris y Brown, 2009; Pope, Green, Johnson y Mitchell, 2009; Remesal, 2011). La idea que sustenta el auge de esta línea de investigación es clara: dado que las concepciones son las ideas previas que preceden a la acción, sólo conociendo y cambiando las concepciones podremos mejorar la práctica evaluativa y, con ello, el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Murillo, Martínez-Garrido e Hidalgo, 2014).

En el presente artículo se hace una revisión de los avances en la investigación acerca de las concepciones de docentes y estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje. Para ello se ha organizado en tres grandes bloques. En primer lugar se define qué son las concepciones y cómo se aplican a la educación y a la evaluación educativa, a continuación se describe el propósito, la metodología y los resultados de los principales estudios centrados en las concepciones sobre evaluación y, por último, se presenta una reflexión final proponiendo estudios para el futuro sobre esta línea de investigación.

2. Una mirada hacia las concepciones sobre evaluación

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, las concepciones se entienden como un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que hacen referencia a las representaciones de las personas del mundo que les rodea (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría, 2012). En este sentido, las concepciones se definen como un sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa (Coll y Remesal, 2009; Hasselgren y Beach, 1997; Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón, 2006; Marton, 1981; Remesal, 2011; Säljö, 1994).

Las personas, por naturaleza, construimos nuestro pensamiento a partir de ideas, opiniones y creencias originada en nuestras propias experiencias. En función de las vivencias, cada ser humano concibe y construye en su mente el mundo de forma distinta al resto de personas, y esto incide en la forma en que se comporta e interacciona a lo largo de su vida. Por lo tanto, aquellas concepciones que tenga cada persona determina en gran medida la forma en que actúe y la intencionalidad en dichos actos (Atkinson y Claxton, 2000; Harris, 2008; Murillo, Hidalgo y Flores, 2016; Pozo, 2006).

A lo largo de la historia, se han utilizado términos similares como teorías implícitas, suposiciones o creencias razonables para referirse a las concepciones. No obstante, investigadores como Thompson (1992) defienden que es necesario un significado para concepciones diferente y específico entendiéndolo como una “estructura mental más general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que configuran la forma en que las personas nos enfrentamos a distintos fenómenos” (p. 130). De acuerdo con esto último, Barnes, Fives y Dacey (2015) y Philipp (2007) confirman la importancia de utilizar el término de concepciones, más amplio y adecuado para todas las creencias humanas que afectan a la visión del mundo.

De acuerdo con Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría (2006) las representaciones implícitas o concepciones de las personas tienen supremacía sobre sus actos, siendo la principal herramienta de aprendizaje y acción. Por ello, para poder cambiar las prácticas de las personas es fundamental conocer previamente sus concepciones y vincularlas a su realidad.

Una de las características principales de las concepciones es su carácter eminentemente social. Así, lejos de ser individuales, las concepciones nacen y se construyen en entornos sociales, ya que se fundamentan e interrelacionan en espacios y situaciones culturalmente compartidos. En este sentido, nuestras concepciones se construyen en la interacción con otras personas, por lo que la forma en que nosotros concebimos el mundo está influido directamente por los individuos que nos rodean (Pozo, 2006; Van den Berg, 2002).

Centrándonos en el ámbito educativo, las concepciones de los profesores y profesoras son una red de creencias, ideas y opiniones que influyen directamente en la forma en que éstos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje e interactúa diariamente con sus estudiantes y el resto de compañeros docentes (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Prieto y Contreras, 2008; Thompson, 1992). Las concepciones docentes se entienden, por tanto, como un marco o estructura de ideas implícitas personales a través de las cuales los docentes interpretan su práctica profesional (Philipp, 2007; Pratt, 1992; Thompson, 1992). De esta forma, las concepciones del profesorado son influidas por el contexto en el que se desarrolla el profesor, definiendo su práctica docente. Queda claro que dicha influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda las concepciones son un factor decisivo que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ekeblad y Bond, 1994; Griffiths, Gore y Ladwig, 2006).

No obstante, aunque las concepciones definan la práctica profesional de los docentes, estas creencias no son conformadas de forma explícita y consciente por parte del profesorado. Las experiencias de vida, el contexto en el que trabajan, sus experiencias previas como estudiantes del sistema educativo y las presiones sociales y políticas configuran estas ideas implícitas de los docentes, integrándolas en sus estructuras

cognitivas e influyendo directamente en su forma de comprender la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación (Prieto y Contreras, 2008).

En la psique de los profesores y profesoras no todas las concepciones tienen el mismo peso. Así, existen creencias centrales y otras complementarias que ayudan a matizar las más importantes (Pajares, 1992, Thompson, 1992). Dentro de estas concepciones, tanto generales como periféricas, existen algunas más conceptuales y otras más centradas en el desempeño diario docente (Marton, 1981), convirtiéndose en una estructura en forma de red donde las concepciones están interconectadas.

Si trasladamos el concepto de concepciones a la evaluación, se entienden como aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes así como su ejecución (Brown, 2004; Scott, Webber, Lupart, Aitken y Scott, 2014). La evaluación del alumnado puede ser concebida de distintas formas, existiendo múltiples concepciones de evaluación, las cuales, al tener un carácter social, suelen ser influidas por muchos factores, incluyendo el contexto y la cultura en la que trabajan, su formación previa o sus experiencias escolares vividas (Brown, 2003; Rubie-Davies, 2015; Scott et al., 2014). En este sentido, la forma en que evalúa un docente refleja, en parte, sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación, impactando directamente en su práctica evaluativa (Marshall y Drummond, 2006).

3. Las investigaciones sobre concepciones de evaluación. Una revisión actual

Tal y como venimos diciendo, una fructífera y reciente línea de investigación es la que estudia las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje (Atjonen, 2014; Azis, 2012; Brown, 2003, 2004, Brown y Hirschfeld, 2008; Brown y Remesal, 2012; Brown, Lake y Matters, 2011; Chen, Morris y Mansour, 2012; Fives y Gill, 2014; Harris y Brown, 2008, 2009; Winterbottom et al., 2008; entre otros).

Uno de los primeros estudios centrado en las concepciones sobre evaluación fue el del profesor estadounidense M. Frank Pajares (1992). En su estudio, Pajares (1992) confirmó que profundizar en las concepciones de la enseñanza es prioritario para la investigación en educación, ya que sólo si conocemos las concepciones podemos cambiar las prácticas del profesorado en el aula. En este sentido, conociendo las creencias implícitas podremos determinar las prácticas docentes y así trazar líneas para su mejora, fin último de cualquier investigación educativa (Brown, 2008; Opre, 2010; Pajares, 1992; Sambell, McDowell y Brown, 1997; Vandeyar y Killen, 2007).

El interés evidente mostrado por la investigación en las concepciones sobre evaluación parte de la premisa de que estas concepciones, al igual que otros tipos de creencias de los profesores, influyen significativamente en sus decisiones y actividad profesional (Brown, 2008, Opre, 2010, Vandeyar y Killen, 2007). Por lo tanto, si queremos comprender cómo evalúan los profesores es fundamental conocer sus concepciones. Con esta lógica de fondo, nos interesa conocer las distintas direcciones que han cogido las investigaciones centradas en las concepciones sobre evaluación para aprender de ellas.

Para acercarnos a estas diferentes investigaciones sobre concepciones de evaluación que existen, hemos considerado fundamental centrarnos en aquellos estudios a) focalizados

en identificar las distintas concepciones sobre evaluación de docentes y estudiantes, b) con el propósito de identificar los factores que inciden en la variabilidad de concepciones, c) que profundizan en la relación entre las concepciones y las prácticas de evaluación y de los docentes y d) otras temáticas distintas. Veámoslos.

3.1. Análisis de los tipos de concepciones sobre evaluación del aprendizaje

Los primeros estudios en los que vamos a profundizar son aquellos que persiguen conocer las concepciones sobre evaluación. Entre ellas, cobra especial relevancia el trabajo realizado en la última década por Gavin Brown y sus colaboradores en Nueva Zelanda, el cual ha inspirado investigaciones posteriores con el mismo objeto de estudio (Brown, 2008; 2011; Brown y Harris, 2012; Brown y Hirschfeld, 2008; Brown, Irving, Peterson y Hirschfeld, 2009; Brown, Kennedy, Fok, Chan y Yu, 2009; Harris, Brown y Harnett, 2014; Hirschfeld y Brown, 2008).

En una serie de trabajos iniciados por Brown y su equipo se propusieron conocer las concepciones acerca de la evaluación de docentes de Educación Primaria y Secundaria. El enfoque de su investigación fue cuantitativo y el análisis de los datos se realizó a través de modelos de ecuaciones estructurales. Para la recogida de datos se utilizó el inventario “*Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCOA-III)*”. Los hallazgos de su investigación confirman que existen cuatro grandes concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado (Brown, 2003, 2004; Harris y Brown, 2008, 2009; Brown y Hirschfeld, 2008):

- *La evaluación como mejora*, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente así como el aprendizaje de los estudiantes.
- *La evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela*, entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad.
- *La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante*, considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- *La evaluación como un proceso irrelevante*, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje.

Profundizando en cómo se relacionan estas cuatro concepciones halladas en sus estudios, Brown (2003, 2004, 2006, 2009) determina que los docentes que tienen una concepción cercana a la evaluación como mejora están también moderadamente de acuerdo con la creencia de que la evaluación es una herramienta de rendición de la escuela ($r_{xy} = 0,58$). Por otro lado, los profesores y profesoras que muestran menos cercanía con que la evaluación es irrelevante son los que muestran un acuerdo más elevado con la evaluación como mejora ($r_{xy} = -0,69$). Las concepciones de rendición de cuentas tanto de la escuela como de los propios estudiantes están moderadamente correlacionadas también ($r_{xy} = 0,58$). Estos resultados muestran que los docentes o estudiantes no se ubican únicamente en una concepción de evaluación sino que, aunque suelen mostrar más acuerdo con una de ellas, sus creencias también tienen elementos o características

del resto de concepciones. La investigación también revela que estas concepciones se mantienen constantes a lo largo del tiempo (Harris y Brown, 2008).

En el ámbito español, Ana Remesal (2011), de la Universidad de Barcelona, investigó las concepciones docentes de las funciones de la práctica evaluativa con un estudio cualitativo a través de entrevistas a treinta profesores. Los hallazgos principales del estudio son que las concepciones de evaluación se encuentran en un continuo con dos polos: un polo pedagógico y un poco social. Los docentes que se encuentran en el extremo de la concepción pedagógica de la evaluación consideran que ésta regula y ayuda al aprendizaje del alumnado mientras que los que se sitúan en el polo social defienden que la práctica evaluativa es un instrumento de acreditación social que sirve para clasificar y calificar a los estudiantes, no para aportarles información sobre cómo mejorar su aprendizaje. Frente a esta concepción dual de la evaluación, los resultados del estudio de Remesal (2011) reflejan que casi la mitad de los docentes tienen una concepción mixta más cercana al polo pedagógico, un 16% una creencia puramente pedagógica y otro 16% una concepción social. La autora concluye con que en general los docentes siguen mostrando concepciones arraigadas a las prácticas más tradicionales de evaluación.

Unos años más tarde, el investigador tunecino Sahbi Hidri (2015) en una investigación similar a la de Brown, se planteó conocer las concepciones de evaluación de los docentes de educación Secundaria y de Universidad. Utilizando el “*Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire* (TCoA-III)” y un cuestionario complementario adecuado al contexto de Túnez, Hibri (2015) utilizó el análisis factorial para analizar los datos. Los principales hallazgos son que el modelo de concepciones resultante estaba conformado por tres creencias de evaluación, concretamente que la evaluación sirve para la mejora, para la rendición de cuentas o que es irrelevante. Las concepciones de los docentes de mejora y rendición de cuentas correlacionaron positivamente. Estos hallazgos difieren en cierta medida por las investigaciones previas realizadas tanto por Brown como por otros investigadores. El autor tunecino concluye que estas diferencias pueden deberse a la escasa formación en evaluación que recibe el profesorado y la mala reputación de la evaluación en su país, pudiendo incidir en las concepciones del profesorado sobre las prácticas evaluativas.

Con el propósito de conocer las concepciones de evaluación de los profesores de Secundaria y relacionarlas con su práctica profesional, el profesor de la Universidad de Wellington Astuti Azis (2014, 2015) realizó un estudio mixto en el contexto de Indonesia. Teniendo en cuenta las concepciones encontradas en la investigación de Brown (2004, 2006, 2009), los participantes de este estudio consideran que la evaluación a) sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, b) sirve para la rendición de cuentas de la escuela y c) es útil para que los estudiantes demuestren aquello que han aprendido. Por otro lado, los resultados muestran que los docentes no están de acuerdo con que la evaluación sea irrelevante. La parte del estudio referente a la vinculación de las creencias con sus prácticas las mostramos en el epígrafe dedicado a este aspecto del presente artículo.

Otro aspecto en el que se centran estos estudios es no tan solo en las concepciones de docentes sino también en las de los estudiantes. Con este fin, Brown y Hirschfeld (2008) realizaron un estudio con 3.469 alumnos de educación secundaria con el objetivo de determinar las concepciones de los alumnos acerca de la evaluación. El análisis de

ecuaciones estructurales arrojó que los estudiantes tienen cuatro tipos diferentes de concepciones: a) evaluación como mejora el rendimiento y el aprendizaje, b) la evaluación hace que los estudiantes rindan cuenta y sean responsables, c) la evaluación es irrelevante, y d) la evaluación es agradable. Los autores concluyen que la primera concepción correlaciona positivamente con el rendimiento, mientras que los estudiantes con las concepciones c y d son los que peor desempeño obtienen.

Estos resultados nos permiten hallar similitudes entre las concepciones de docentes y estudiantes. Así, tres de las creencias son iguales para ambos mientras que hay una concepción diferente (para los docentes la evaluación como rendición de cuenta de la escuela frente a que la evaluación es agradable para el alumnado). En este sentido, existe coherencia y estabilidad también en las concepciones del alumnado, del mismo modo que sucede con las de los profesores y profesoras (Brown, 2003, 2004; Harris y Brown, 2008; Brown y Hirschfeld, 2008).

En un estudio posterior, Brown, Irving, Peterson y Hirschfeld (2009) matizaron que las concepciones de los estudiantes están más cercanas a la evaluación como una práctica formativa y no de control por parte del docente. Poco después, Brown y Harris (2012) complementaron dichos resultados llevando a cabo un nuevo estudio con el objetivo de conocer si existían diferencias en las concepciones de los estudiantes en función de su nivel de escolarización. Los resultados muestran que los estudiantes de educación secundaria, frente a los de primaria, puntúan más alto en concebir la evaluación como irrelevante, frente a concebirla como externa, como herramienta de mejora o como agradable. No obstante, en general, todos los estudiantes, sin diferencias significativas, conciben la evaluación en mayor medida como una herramienta que ayuda a mejorar su aprendizaje.

En Educación Secundaria, Peterson e Irving (2008) indagaron sobre las concepciones que tiene los estudiantes sobre la evaluación y su comunicación. El estudio, de corte cualitativo, llevó a cabo cinco grupos focales en cuatro escuelas de Nueva Zelanda. Los resultados señalan que los estudiantes conciben la evaluación como útil cuando ésta sirve para mejorar su aprendizaje e irrelevante cuando no proporciona información útil para ellos. Los autores concluyen que su estudio confirma de forma cualitativa los hallazgos de los estudios cuantitativos anteriores realizados por Brown y colaboradores.

En una línea similar de trabajo, Segers y Tillema (2011) realizaron una investigación con 712 estudiantes holandeses con el objetivo de conocer sus concepciones acerca de la finalidad que tiene la evaluación. Los análisis factoriales realizados apuntan a que existen cinco concepciones sobre la finalidad de la evaluación: a) es beneficiosa para el aprendizaje, b) sirve como instrumento para medir lo que los estudiantes han aprendido, c) resulta agradable a los estudiantes, d) mejora el clima de apoyo y colaboración en el aula, y e) sirve para la rendición de cuentas. Los autores señalan que los estudiantes que perciben la evaluación como un instrumento para la rendición de cuentas la asocian a una práctica profundamente injusta.

Conocidas las concepciones de profesorado y alumnado, otro aspecto investigado por Brown y sus colaboradores, es comparar las concepciones de evaluación en distintos países. Así, en distintos estudios realizados se compararon las concepciones de profesores y estudiantes de Nueva Zelanda con los de Australia, España, Irán, Chipre y China. Los resultados por países permiten afirmar que existen diferencias entre las creencias de los participantes neozelandeses y del resto de países. No obstante, las

concepciones de los docentes de los distintos países son un fiel reflejo del pensamiento de profesores y alumnos acerca de la naturaleza y el propósito de la evaluación, la enseñanza y los planes de estudio de dichos estados. Las diferencias explicativas se deben a la diversidad cultural y de los sistemas educativos y son coherentes con las políticas educativas de los distintos países analizados. Como pinceladas de los resultados de cada uno de los estudios:

- En el caso de Queensland (Australia), Brown y Lake (2006) se realizó un estudio ex post facto y un análisis a través ecuaciones estructurales. Los resultados determinaron que existen similitudes en las concepciones de evaluación como mejora e irrelevante pero diferencias en las creencias sobre la evaluación como rendición de cuentas. Por su contexto de gestión y de evaluaciones externas, los docentes de Nueva Zelanda tenían una visión más cercana a la rendición de cuentas de los estudiantes a través de la evaluación, frente a un menor acuerdo por los profesores y profesoras de Queensland. En este caso, ambos grupos de profesores también muestran múltiples concepciones que correlacionan entre sí de forma estable.
- En el contexto español, el propósito del estudio fue comparar las concepciones de evaluación de docentes en formación neozelandeses ($n= 324$) y españoles ($n= 672$). Los autores consideran que es importante conocer las concepciones de evaluación de los estudiantes de magisterio, dado que tienen una amplia experiencia como estudiantes y que los modelos utilizados para el análisis de las concepciones con los docentes en ejercicio no sirven para dichos estudiantes. En este caso, los hallazgos confirmaron que existen diferencias estadísticas significativas en las concepciones de los docentes en formación. Mientras que para los estudiantes de Nueva Zelanda, sus concepciones de la evaluación como mejora fueron inversas a la creencia de que la evaluación es irrelevante y positiva pero moderada con la rendición de cuentas, para los docentes en formación españoles las correlaciones fueron mucho más fuertes en ambos casos (Brown y Remesal, 2012). Como conclusión, los estudiantes de magisterio de España tienen una concepción sobre la evaluación más cercana a la mejora y la rendición de cuentas del propio estudiante.
- Con el propósito de conocer cómo conciben los profesores la evaluación en Chipre en comparación a Nueva Zelanda, Brown y Michaelides (2011) desarrolló un estudio ex post facto y posteriormente un análisis factorial exploratorio. Los resultados muestran que los docentes de Chipre tienen concepciones ligeramente diferentes a los docentes de Nueva Zelanda, debidas a las políticas y forma de llevarse a cabo la evaluación en ambos contextos. Las principales diferencias se encuentran en que para los profesores de Chipre las concepciones de la evaluación como mejora tienen una correlación moderada en considerar la evaluación como negativa o irrelevante y positiva con que la práctica evaluativa suponga una rendición de cuentas por partes de la escuela.
- Brown, Pishghadam y Sadafian (2014) analizaron si 760 estudiantes universitarios iraníes tienen una estructura de concepciones similar a los neozelandeses. Para ello, se hizo un análisis factorial confirmatorio y se obtuvo que las concepciones que tenían diferían ligeramente, siendo: a) la evaluación mejora el aprendizaje y enseñanza, b) la evaluación sirve para que las escuelas y

facultades rindan cuentas, y c) la evaluación tiene efectos negativos sobre el aprendizaje.

- En China, los profesores Gavin Brown y Lingbiao Gao (2015) examinaron cómo diversas investigaciones describen las concepciones y las prácticas de evaluación a través de un meta-análisis de ocho estudios de entrevistas y encuestas. En el análisis de las concepciones de evaluación de los docentes de China estos difieren al compararlos con los neozelandeses en considerar que la evaluación solo servirá para la mejora de la práctica docente y del aprendizaje del alumnado siempre y cuando cumpla su función ineludible de rendición de cuentas, tanto de la escuela como de los estudiantes.

Más allá de identificar las concepciones, otros investigadores buscaron comparar las creencias entre docentes y estudiantes universitarios (Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston y Rees, 2012). Para ello, los autores realizaron un cuestionario para ambos grupos participantes y lo analizó con modelos de ecuaciones estructurales. Las diferencias en las concepciones de ambos grupos fueron claras. Mientras que los docentes universitarios concibieron la evaluación como un proceso que ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes afirmaron que ésta solo sirve para que ellos rindan cuentas, siendo irrelevante para su aprendizaje. Para los autores es fundamental reflexionar acerca de la importancia de que la evaluación sea un proceso compartido entre docentes y estudiantes, sino, difícilmente podrá ayudar a los estudiantes y por ende, a la mejora del sistema educativo.

En síntesis, las investigaciones analizadas nos permiten afirmar que existen distintas concepciones de evaluación, que en todas las investigaciones se sintetizan en cinco: a) la evaluación como mejora, b) la evaluación como rendición de cuenta de la escuela, c) la evaluación como rendición de cuentas de los estudiantes, d) la evaluación es irrelevante, y e) la evaluación tiene efectos negativos sobre el aprendizaje. Las diferencias en las concepciones se originan en primer lugar por los participantes de la investigación, encontrando distintas concepciones si son estudiantes de educación obligatoria, futuros profesores o docentes en activo. En segundo lugar también encontramos diferencias por el nivel educativo, pudiendo estar las concepciones vinculadas a la evaluación que se desarrolla en Primaria, Secundaria o Educación Superior. En tercer lugar, las concepciones parecen ser estables en el tiempo y están relacionadas con el rendimiento en los estudiantes. Por último, las diferencias hemos visto que también pueden deberse al contexto del estudio, pudiendo afirmar que las concepciones se ven enormemente influidas por las políticas evaluativas del país o las directrices evaluativas del centro educativo. La influencia del contexto así como de otros factores se va a analizar en profundizar en el próximo apartado del presente artículo.

3.2. Estudios sobre los factores que inciden en la variabilidad de concepciones de la práctica evaluativa

Una segunda línea de estudio se centra en conocer los factores que inciden en las concepciones y su variabilidad. En uno de sus estudios primigenios, el profesor Gavin Brown (2004) afirmó que, inicialmente, las concepciones no se ven determinadas por el contexto en el que se desarrollan o por experiencia previa. Para ser más precisos, el autor concluyó que el número de años en la educación, el número de años de experiencia profesional y la situación socioeconómica de sus escuelas no influye en las concepciones que los docentes tenían en relación con evaluación. Frente a esta afirmación, otros

investigadores si han hallado diferencias en las concepciones de evaluación en función de distintos factores.

Efectivamente, el contexto es uno de los aspectos más estudiados por su relevancia en la conformación de las creencias de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Rubie-Davies, Flint y McDonald, 2012; Vandeyar y Killen, 2007). La investigación ha evidenciado que las características sociales, culturales, económicas y políticas del país, ciudad o barrio donde trabajen los docentes o estudien los alumnos influyen directamente en las creencias implícitas que tengan de evaluación (Davis y Neitzel, 2010; James y Pedder, 2006; Prieto, 2008; Vandeyar y Killen, 2007).

Para la investigadora chilena Marcia Prieto (2008), las concepciones se ven influidas por el contexto en el que se desarrollan. Así, las creencias docentes están determinadas por el nivel socioeconómico, cultural y lingüístico de los estudiantes y del centro escolar. Los contenidos, los instrumentos y la finalidad de la evaluación planteada por el profesor cambian de una escuela a otra y de un estudiante u otro. Los profesores que trabajan en centros educativos ubicados en contextos desafiantes evalúan teniendo en cuenta que sus estudiantes tienen una menor capacidad o están en desventaja social. En este sentido, la autora defiende que “la diversidad social y cultural que les caracterizan y por lo tanto, la evaluación se transforma en la vía que determina su trayectoria escolar, sobre la base de la calidad de su capital cultural” (Prieto, 2008, p. 134).

Vandeyar y Killen (2007), en una investigación de carácter etnográfico llevada a cabo en cuatro centros escolares de Sudáfrica, analizaron las creencias de sus docentes y concluyeron que el sistema dentro del cual los profesores y profesoras enseñan influye directamente en sus concepciones de evaluación. En este sentido, si el centro educativo hace hincapié en el contenido, las imposiciones políticas en términos evaluativos y las pruebas de evaluación externa, no es sorprendente que los profesores tengan concepciones de evaluación próximas a que la función de ésta es la rendición de cuentas del alumno o alumna y de la propia escuela. Por el contrario, si el centro educativo se preocupa del aprendizaje de sus estudiantes y de que la evaluación sea una herramienta de ayuda para estos, los docentes muestran concepciones más próximas a la mejora. En este sentido, la política, cultura y directrices evaluativas que sigan las escuelas determinan las concepciones de la práctica evaluativa de su profesorado.

No obstante, Vandeyar y Killen (2007) señalan que es muy iluso pensar que si cambian las políticas o cultura de evaluación de los escolares se transformarían automáticamente las concepciones de los docentes. La construcción de las creencias implícitas es un proceso complejo y por ello, el cambio en las concepciones también lo es. Ilustrando esta idea, el profesor británico Harry Torrance (1995) afirma que:

Creer que las concepciones de los docentes van a cambiar simplemente porque las políticas y los contextos escolares cambien es ingenuo, sin embargo, la capacidad y la voluntad de los docentes para implicarse con los cambios en el proceso de evaluación en particular, si se ve influida por sus ideas y creencias arraigadas. Por lo tanto, en un proceso de cambio evaluativo es fundamental implicar a los docentes en ella y que compartan su propósito, de lo contrario, no van a cambiar sus concepciones ni con ello su práctica evaluativa. (p. 55)

Aportando más datos empíricos de las ideas presentadas sobre la influencia del contexto en las concepciones de evaluación de los profesores, el estudio de Brown, Hui, Yu y Kennedy (2011) es un referente al respecto. En su investigación realizada en China los autores destacan la incidencia del contexto en la evaluación de los estudiantes,

considerando que la cultura, así como el estatus social de los docentes incide en la forma en que éstos conciben la enseñanza y la evaluación. Así, estos autores determinan que mientras que algunos factores pueden ser estables en toda la población, otras, como las concepciones de evaluación, pueden ser legítimamente diferentes por las diferencias sociales y culturales existentes en las escuelas y en las características sociales de estas.

En este sentido, la investigación fenomenográfica de Murillo, Hidalgo y Flores (2016) con docentes de educación primaria y secundaria determinó que el contexto donde estuviese ubicada la escuela donde el docente desarrolla su labor influye en el tipo de concepciones de evaluación que tenían. Así, los profesores que trabajan en contextos desafiantes muestran unas concepciones de evaluación más cercanas a la inclusión, adaptación e individualización de la evaluación, mientras que los docentes de escuelas situadas en entornos favorables tienen creencias más cercanas a la excelencia, la objetividad y la igualdad en la evaluación. En palabras de los propios autores:

El contexto determina las concepciones y con ello las prácticas. De esta forma, frente al supuesto tratamiento indiferenciado por parte de las Administraciones de todos los centros, la investigación muestra que la segregación escolar configura enseñanzas muy diferentes en función del contexto socio-económico. Si tenemos bien asumida la idea de que hay que dar un mayor apoyo al estudiante que más lo necesita, no hay razones para no extrapolar esa idea a los centros. [...] Al final, es el contexto el que está determinando el tipo de evaluación, de enseñanza y con ello el futuro de los niños y las niñas.

El segundo factor analizado que puede incidir en las concepciones docentes de evaluación es las expectativas que los docentes tienen hacia sus alumnos y alumnas. Aunque no existen muchas investigaciones empíricas al respecto, queremos destacar el estudio ya mencionado realizado por Saloshna Vandeyar y Roy Killen (2007) de las Universidades de Pretoria y Newcastle respectivamente. En su estudio sobre la influencia del contexto, los autores matizan que dicho entorno y cultura del centro educativo determina las ideas implícitas que tienen sobre sus alumnos. Estas ideas previas influyen en las expectativas que cada profesor tiene de sus estudiantes, determinando el nivel de la enseñanza, los contenidos y la evaluación. Como conclusión de la investigación, los autores consideran que el entorno influye en lo que el docente espera de sus alumnos, pudiendo esperar o pensar que los estudiantes que se encuentran en centros educativos en entornos favorables pueden aprender más por estar en dicho contexto y las expectativas de los profesores serán mayores hacia estos estudiantes.

En tercer lugar, diversos estudios manifiestan que otro aspecto que influye en las concepciones de evaluación son las experiencias previas vividas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, tal como se ha vivido la evaluación como estudiantes determina las concepciones de los propios alumnos y de los profesores. Los estudios de Smith, Hill, Cowie y Gilmore (2014) y DiLoreto (2013) aportan datos al respecto. El primer de ellos ha sido realizado con estudiantes de magisterio de Nueva Zelanda. Los resultados muestran que sus concepciones próximas a la evaluación sumativa hicieron que les resultase complicado ser evaluados a través de pruebas abiertas y cualitativas. Esas concepciones tan arraigadas a las pruebas finales y objetivas se deben, en voz de sus propios protagonistas, a cómo han sido evaluados siendo alumnos y especialmente a cómo han sentido, vivido y gestionado la evaluación a lo largo de su escolaridad.

En esta línea, la afirmación “las concepciones son contextuales y vivenciales” (p. 2) cobra relevancia. La investigadora americana Melanie Anne DiLoreto adaptó en 2013 el

inventario de Brown de *Conceptions of Assessment (TCoA-III)* para conocer las concepciones de evaluación de los estudiantes de magisterio y de formación superior. Su análisis defiende que la evaluación debe servir para la mejora del propio aprendizaje así como para rendir cuentas de los conocimientos adquiridos. DiLoreto (2013) concluye que los participantes mostraron una fuerte relación entre dar cuentas de lo aprendido y mejorar, fruto de experiencias de evaluación pasadas.

Como aprendizaje de este conjunto de investigaciones, fruto de su construcción social, las concepciones no están libres del entorno en el que crecen, se relacionan y trabajan docentes o estudiantes, sino más bien al contrario. Asimismo, las vivencias sociales y educativas vividas por los estudiantes y las expectativas del profesorado también determinan sus concepciones de evaluación, y con ello, su aprendizaje y desarrollo integral.

3.3. La brecha entre las concepciones de evaluación y la práctica evaluativa

En tercera instancia, la relación entre las concepciones sobre evaluación y la propia práctica es un tema recurrente en las investigaciones centradas en conocer las ideas implícitas de docentes. La investigación ha demostrado que existe una evidente influencia de las creencias en la práctica evaluativa del docente. En efecto, la forma en que los docentes conciben la evaluación tiene repercusiones directas en las prácticas evaluativas del docente y éstas en el aprendizaje de los estudiantes (Prieto, 2008). Si el propósito de profundizar en las concepciones es impactar en la práctica de evaluación de los profesores, cobra relevancia conocer si estas ideas preconcebidas y la forma en que evalúan en sus clases son coherentes entre ellas.

Mostrando esta preocupación, Vandeyar y Killen (2007) analizaron las concepciones y sus prácticas de evaluación de docentes de escuelas sudafricanas de educación primaria a partir de tres estudios de caso con un enfoque etnográfico. El análisis de las entrevistas, las observaciones, los diarios docentes y la lectura de documentos clave demostraron la clara relación entre las concepciones sobre evaluación del profesorado y su práctica. Los autores demostraron que diferentes concepciones conducían a diferentes prácticas de evaluación. En este sentido, se encontraron las siguientes relaciones entre las concepciones y la práctica evaluativa de los profesores:

- Los docentes con una concepción de la evaluación como una herramienta útil para recopilar información para la toma de decisiones, la utilizaban como parte integrante de la enseñanza y el aprendizaje.
- Los educadores que ven la evaluación como algo que podría usarse para hacer que los estudiantes rindan cuentas por su propio aprendizaje, favorecerían la evaluación formal, sumativa y de alto rendimiento.
- Los profesores que conciben la evaluación como necesaria pero no importante para su aprendizaje favorecerían las prácticas de evaluación sumativa y cuasi formativa que ayudasen a generar una calificación detallada para rendir cuentas a la escuela.
- Los docentes que consideran que la evaluación es en gran medida irrelevante evitaban la evaluación formativa.

Las prácticas de evaluación observadas eran altamente consistentes con las concepciones de los docentes sobre la evaluación. En este sentido, las concepciones previas de

evaluación de los y las profesoras conducen a la alteración de sus métodos de evaluación. El estudio concluye con que los cambios educativos impuestos no promueven un cambio real en la prácticas evaluativas de los docentes. Para que ese cambio sea factible es necesario que el profesorado sea consciente de sus concepciones implícitas y que reciban formación y apoyo para un cambio de su propia práctica.

En coherencia con los resultados de Vandeyar y Killen (2007), Astuti Azis (2014, 2015) llevó a cabo un estudio con un enfoque mixto destinado a conocer las concepciones y prácticas de evaluación. Los resultados mostraron que aunque los docentes querían que la evaluación mejorase el aprendizaje de los estudiantes su concepción entraba en muchas ocasiones en conflicto con las evaluaciones externas impuestas por las políticas del país, siendo difícil cambiar dichas prácticas. Esta distancia entre las ideas implícitas y la práctica confirma que determinados factores externos en muchas ocasiones pueden interferir en que su evaluación refleje sus concepciones más arraigadas (Azis, 2015).

Ilustrando también la brecha entre concepciones y prácticas de evaluación, James y Pedder (2006) realizaron una investigación cuantitativa con 558 profesores en Inglaterra con el objetivo de conocer las concepciones sobre evaluación de los docentes y si estas son coherentes con su práctica profesional con el “*Staff Questionnaire (SQ)*”. Los resultados muestran que existe una clara brecha entre las prácticas y las creencias implícitas sobre evaluación del profesorado. Por lo tanto, a pesar de que estos profesores concebían la evaluación como una herramienta para facilitar el aprendizaje explícito y promover la autonomía del aprendizaje, sus prácticas evaluativas únicamente se orientaban a medir el rendimiento de sus estudiantes. Los autores concluyen que esta disparidad entre las concepciones y las prácticas se debe a la influencia y presiones que el contexto británico imprime en las prácticas de los profesores ya que tienen un claro carácter de rendición de cuentas de rendimiento de los estudiantes (Barnes et al., 2015).

En esta misma línea, Oscarson y Apelgren (2010) plantearon un estudio ex post facto con 605 docentes de educación secundaria que enseñaban idiomas de distintas lenguas. Con 20 de los docentes de la muestra se realizó a posteriori un estudio cualitativo para profundizar en dichas concepciones. Los resultados muestran que las evaluaciones se centran en el rendimiento del alumnado, por su concepción de rendición de cuentas. Los programas nacionales suecos en términos de dominio de la lengua y lenguas extranjeras como el inglés han impregnado profundamente las ideas implícitas y las prácticas evaluativas de los docentes, quienes se centran en observar la comunicación oral de su alumnado y medir sus aprendizajes. Los autores concluyen que encontraron ciertos conflictos conceptuales entre, por un lado, la evaluación, los exámenes y la calificación realizada por los docentes en sus aulas y, por otro lado, la interpretación lógica de las directrices y los planes de estudios que establecen los objetivos nacionales, generando problemas y una brecha entre las concepciones de evaluación y su práctica real.

Otros estudios se han focalizado en las concepciones de estudiantes de magisterio y las prácticas de evaluación que reciben como estudiantes universitarios o que han recibido en su vida escolar previa (Eren, 2010; Smith, Hill, Cowie y Gilmore, 2014; Yang y Tsai, 2009). En general, estos estudios determinan que sus experiencias previas y el contexto educativo influyen en sus concepciones. A continuación detallamos cada uno de estas investigaciones y sus principales hallazgos.

Por un lado, Yang y Tsai (2009) realizaron una investigación fenomenográfica con 163 estudiantes universitarios taiwaneses, con el propósito de conocer sus concepciones de

evaluación y compararlas con la forma en que eran evaluados en sus clases a través de la evaluación por pares. Los datos reflejan que existen dos concepciones claras entre los estudiantes: una relacionada con una evaluación que provoca el aprendizaje superficial y fragmentando y otra vinculada con que la evaluación favorece que el aprendizaje sea cohesivo y profundo. Los estudiantes que mostraban una concepción cercana a la segunda de las dos concepciones presentadas progresaron más en la evaluación por pares planteada por los docentes. Por otro lado, los alumnos con concepciones de que la evaluación no ayuda al aprendizaje no sacaron provecho de la evaluación entre compañeros ni influyó en sus compañeros. Los investigadores demuestran, una vez más, que nuestras ideas implícitas influyen en nuestras prácticas, y en este caso, en la evaluación por pares planteada en el aula universitaria.

Un año más tarde, Eren (2010) comparó las concepciones de 304 futuros docentes de primaria y secundaria y las prácticas de evaluación con un estudio de encuesta con el “*Staff Questionnaire (SQ)*” desarrollado originalmente por James y Pedder (2006). Los resultados globales del estudio mostraron que existen dos concepciones principales: una evaluación tradicional frente a una evaluación constructivista. La mayoría de los docentes en formación se mostraron cercanos a la concepción que relaciona la evaluación como un proceso constructivista del aprendizaje del estudiante y que ayuda a redirigir la enseñanza del profesorado. Asimismo, los autores concluyeron que los docentes llevaban a cabo una evaluación más tradicional que constructivista, a pesar de tener concepciones próximas al constructivismo.

En tercer lugar, Smith, Hill, Cowie y Gilmore (2014) profundizaron en las concepciones de los estudiantes de magisterio y cómo estas concepciones pueden impactar en su futura práctica docente. Para ello se llevó a cabo un estudio cuantitativo-cualitativo con 720 estudiantes de distintas universidades ubicadas en distintas regiones de Nueva Zelanda. Los principales hallazgos del estudio son que es necesario trabajar para cambiar las concepciones sobre evaluación del profesorado si el fin de la misma es ayudar a los estudiantes en su aprendizaje. Los estudiantes de magisterio señalan la importancia de la evaluación en el desarrollo del alumnado y conocer las concepciones es básico para elaborar planes de formación docente centrados en una práctica evaluativa formativa, cualitativa y compartida con los alumnos y alumnas.

El análisis de estos estudios nos aporta datos relevantes que nos permiten afirmar que las prácticas de evaluación del profesorado no son siempre un fiel reflejo de sus concepciones. Así, sus ideas implícitas en ciertas ocasiones están vinculadas con una evaluación entendida como reguladora y que mejora el aprendizaje, a través de un proceso cualitativo y formativo. No obstante, factores como el contexto donde se encuentran trabajando los docentes, sus experiencias previas vividas como estudiantes con la evaluación o las directrices de evaluación que tiene el centro pueden marcar irremediabilmente su práctica de evaluación. Cuando estos aspectos influyen en la evaluación del profesorado, esta se aleja de sus concepciones y convierten la práctica evaluativa en un proceso mucho más sumativo y dirigido a la rendición de cuentas.

3.4. Otros estudios actuales sobre concepciones de evaluación

En cuarto lugar, consideramos interesantes presentar aquellos estudios que se centran en estudiar otros aspectos relacionados con las concepciones sobre evaluación. Entre estos aspectos estudiados destacamos el estrés laboral docente, el uso de los datos de evaluación y los efectos de las evaluaciones estandarizadas.

La evaluación es una de las prácticas docentes que puede provocar situaciones de estrés por parte de los profesores y profesoras por su implicación en la promoción de sus estudiantes. Con esta idea de partida, Pishghadam, Adamson, Sadafian y Kan (2014) profundizaron en la relación entre las concepciones de evaluación y el *burnout* experimentando por los docentes. Con este fin, los investigadores desarrollaron un estudio cuantitativo con dos cuestionarios: el “*Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCoA-III)*” de Brown y colaboradores y el “*Maslach Burnout Inventory*”. Los participantes fueron 113 docentes de lengua inglesa iraníes. El análisis de regresión múltiple muestra una relación significativa entre las concepciones de evaluación y las tres dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal). Los docentes más cercanos a la concepción que considera que la evaluación es irrelevante son los que muestran menos estrés, mientras que los que consideran que la evaluación ayuda a la mejora del aprendizaje del alumnado son los que muestran un nivel de agotamiento más elevado. En este sentido, el profesorado más implicado en la evaluación de sus estudiantes era el que mostraba signos más elevados de *burnout*, habiendo una relación significativa positiva entre ambos.

En relación con la evaluación estandarizada, Atta Gebril y Gavin Brown (2013) analizaron los efectos de la evaluación externa en las concepciones de 301 estudiantes del último año de magisterio y 202 docentes en activo de escuela y universidad en Egipto. Los datos se recolectaron a través del “*Teachers' Conceptions of Assessment questionnaire (TCoA-III)*” y se utilizó un análisis factorial confirmatorio para extraer los resultados. El análisis de los datos refleja que los docentes y estudiantes egipcios muestran tres concepciones distintas de evaluación: la evaluación mejora el aprendizaje, la evaluación sirve para la rendición de cuenta de la escuela y la evaluación irrelevante. En la concepción de la evaluación como mejora, los docentes en formación puntúan más alto que los profesores en servicio. El modelo de concepciones refleja la imposición social de las evaluaciones externas, donde los profesores consideran que una escuela de alta calidad mejora el rendimiento de su alumnado para su rendición de cuentas.

Buscando la relación entre las concepciones y el uso de los datos resultado del proceso de evaluación, Gannon-Slater (2014) llevó a cabo un estudio cualitativo donde se analizó el uso de estos datos para la toma de decisiones como una estrategia de innovación para mejorar enseñanza y el aprendizaje. Los participantes fueron 16 docentes de Educación Secundaria. Los resultados mostraron que la mayoría de los maestros a menudo utilizan múltiples instrumentos para extraer suficientes datos para evaluar a sus estudiantes. En cuanto al uso de esos datos de evaluación, los docentes concebían que los datos obtenidos de evaluaciones estandarizadas no servían para cambiar o mejorar su enseñanza. Los autores del estudio concluyen que las normas institucionales, organizacionales e incluso profesionales influyen directamente en el uso que los docentes dan a distintos tipos de datos así como a las concepciones de los mismos. Las ideas implícitas de los profesores son las que dan sentido al uso de dichos datos, viéndose influidos por las normativas de evaluación existentes en cada contexto.

Estudios centrados en determinar la relación de las concepciones sobre evaluación y distintos aspectos confirman que las ideas implícitas del profesorado no influyen únicamente en su práctica evaluativa sino también en su nivel de estrés sufrido en el aula y el uso de los datos de la evaluación. Asimismo, las evaluaciones externas existentes en cada país también influyen en sus concepciones sobre la práctica evaluativa, otorgándole

cada vez más peso a la rendición de cuentas frente a la mejora. Estas investigaciones nos permiten afirmar que las concepciones intervienen en la práctica profesional docente, y no tan sólo en cómo evalúan.

4. Reflexiones a modo de cierre

Actualmente se están multiplicando las evaluaciones estandarizadas externas en todo el mundo, y en consecuencia de ello, la presión que reciben docentes y estudiantes. Frente a esta realidad, crece el interés por diseñar sistemas de evaluación válidos y fiables, pero también que sean útiles y justos. Las concepciones de evaluación son un elemento clave en esta situación, dado que están profundamente vinculadas con la práctica evaluativa. Actualmente, existen varias investigaciones realizadas destacan la importancia del tema como hemos querido presentar en este artículo, pero aún nos queda mucho por saber.

En síntesis, podemos afirmar la investigación sobre las concepciones de los profesores y profesoras sobre la evaluación es fundamental para comprender la complejidad del proceso de enseñanza–aprendizaje (especialmente de la práctica evaluativa). A pesar de que numerosos investigadores son conscientes de la importancia de la relación entre la evaluación, las concepciones y la práctica, aún sigue siendo un campo de estudio en el que se ha profundizado insuficientemente (Dayal y Lingam, 2015). De acuerdo con Dana Opre (2015):

La realización de estudios ambiciosos que pretendiesen analizar la naturaleza e intensidad de esta relación entre las concepciones y la evaluación, podría aportar una contribución esencial al desarrollo de este campo de investigación. Además, el resultado de Este tipo de esfuerzo podría abrir nuevas direcciones de investigación o incluso un nuevo enfoque de los objetivos de la investigación. (p. 232)

La revisión de las investigaciones relacionadas con las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes nos ha permitido extraer varios aprendizajes. En primer lugar, las concepciones están profundamente influidas por el contexto donde se encuentren los docentes y estudiantes, marcando claramente su práctica evaluativa. Otro aspecto que determina las concepciones son las experiencias pasadas vividas como estudiantes de evaluación, sucediendo que, en muchos casos, los docentes reproducen aquello que han vivido en el pasado.

En segundo lugar, también sabemos que las concepciones sobre evaluación no siempre se traducen en una práctica evaluativa concreta. Así, concebir la evaluación como mejora de la evaluación no supone llevar a cabo una práctica evaluativa con el mismo fin, especialmente porque las políticas educativas, las directrices del centro educativo y las evaluaciones externas dirigen la evaluación desarrollada en el aula. Esto se traduce en una clara brecha entre concepciones previas y práctica evaluativa, siendo fundamental ir estrechando esa diferencia.

En efecto, otro aspecto aprendido en esta revisión de investigaciones es que en función de cómo los profesores conciban la evaluación, esto impactará en su estrés laboral vivido en el aula, en cómo utilicen los datos de la evaluación de sus estudiantes y en cómo viven las evaluaciones estandarizadas externas. Esto supone tener en cuenta que es importante conocer las ideas implícitas del profesorado y estudiantes acerca de la evaluación ya que

determina varios aspectos de su práctica profesional, lo que es fundamental conocer si queremos mejorar la evaluación.

Los avances realizados en esta línea de investigación nos ofrecen muchas respuestas pero también nos plantean nuevas preguntas. Entre estos interrogantes destacamos la necesidad de avanzar un paso más en la relación entre concepciones y práctica evaluativa, no tan solo señalando su brecha contextual sino viendo que nexos existen entre ambos aspectos. Asimismo, es interesante profundizar en cómo las vivencias de estudiantes determinan las concepciones de evaluación de los docentes, y como hacerlas explícitas para transformar su práctica.

Otra posible línea de investigación futura que se vislumbra de esta revisión es profundizar en el conocimiento y la comprensión del origen de las diferentes concepciones sobre evaluación de estudiantes, docentes y futuros docentes. La investigación ha evidenciado que tienen ideas implícitas distintas, pero aún no se ha avanzado en qué causa dicha diferencia en sus concepciones. Otro aspecto interesante en el estudio de las concepciones es profundizar si las características socio-demográficas personales tanto de docentes como estudiantes influyen en sus concepciones, pudiendo, de este modo, conocer mejor los factores de su variabilidad.

Este artículo ha permitido aproximarnos a las principales investigaciones relacionadas con las concepciones sobre evaluación. Las aportaciones revisadas son una inspiración para seguir profundizando en qué tipos de concepciones existen, cuáles son los factores que influyen y determinan las creencias previas o cuáles son las causas de la brecha entre estas y la práctica. Los distintos estudios analizados han puesto de manifiesto la relevancia de profundizar en las concepciones si queremos comprender mejor la práctica y transformarla para lograr una evaluación de estudiantes de mayor calidad, más equitativa y más justa.

Referencias

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238-259. doi:10.1080/09585176.2013.874952
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 40-52. doi:10.17509/ijal.v2i1.72
- Azis, A. (2014). *Indonesian junior secondary school teachers' conceptions of assessment: A mixed methods study*. Tesis Doctoral. Victoria Universidad de Wellington, Nueva Zelanda.
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129-154. doi:10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154
- Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). Londres: Routledge.
- Brown, G. T. L. (2003). *Teachers' conceptions of assessment*. Tesis Doctoral. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.

- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. doi:10.1080/0969594042000304609
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version 1, 2. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170. doi:10.2466/pr0.99.1.166-170
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Auckland: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology*, 31(6), 731-748. doi:10.1080/01443410.2011.599836
- Brown, G. T. L. y Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2, 1-19.
- Brown, G. T. L. y Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59.
- Brown, G. T. L. y Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17. doi:10.1080/09695940701876003
- Brown, G. T. L. y Lake, R. (noviembre, 2006). Queensland teachers' conceptions of teaching, learning, curriculum and assessment: Comparisons with New Zealand teachers. Comunicación presentada en la *Australian Association for Research in Education Conference*, Adelaide, Australia.
- Brown, G. T. L. y Michaelides, M. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European Journal of Psychological Education*, 26(3), 319-337. doi:10.1007/s10212-010-0052-3
- Brown, G. T. L., Lake, R. y Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. doi:10.1016/j.tate.2010.08.003
- Brown, G. T. L., Pishghadam, R. y Sadafian, S. S. (2014). Iranian university students' conceptions of assessment: Using assessment to self-improve. *Assessment Matters*, 6, 5-33.
- Brown, G. T., Hui, S. K., Flora, W. M. y Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320. Ddoi:10.1016/j.ijer.2011.10.003
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R. y Hirschfeld, G. H. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.02.003
- Brown, G. T. L., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S. y Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363. doi:10.1080/09695940903319737
- Chen, J. A., Morris, D. B. y Mansour, N. (2015). Science teachers' beliefs: Perceptions of efficacy and the nature of scientific knowledge and knowing. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 370-386). Londres: Routledge.

- Coll, C. y Remesal, A. (2009). Mathematics teachers' conceptions about the functions of assessment in compulsory education. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 391-404. doi:10.1174/021037009788964187
- Davis, D. S. y Neitzel, C. (2010). The relationship between students' reading orientations and their strategic activity during a collaborative reading task. *Reading Psychology*, 31(6), 546-579. doi:10.1080/02702710903256593
- Dayal, H. C. y Lingam, G. I. (2015). Fijian teachers' conceptions of assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 42-58. doi:/10.14221/ajte.2015v40n8.3
- DiLoreto, M. A. (2013). Multi-group invariance of the conceptions of assessment scale among university faculty and students. Tesis doctoral. Universidad de Southern Mississippi, Mississippi.
- Ekeblad, E. y Bond, C. (noviembre, 1994). The nature of a conception: Questions of context. Comunicación presentada en el congreso *Phenomenography: Philosophy and Practice, Proceedings*. Universidad de Queensland, Australia.
- Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 27-48. doi:10.14221/ajte.2010v35n3.3
- Fives, H. y Gill, M. G. (2014). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Nueva York, NY: Routledge.
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P. y Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133. doi:10.1007/s10734-011-9484-1
- Gannon-Slater, N. (2014). *Reframing teachers' conceptions of assessment and data use*. Tesis Doctoral. Universidad de Illinois, Chicago.
- Gebril, A. y Brown, G. T. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 16-33. doi:10.1080/0969594X.2013.831030
- Griffiths, T., Gore, J., y Ladwig, J. (noviembre, 2006). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy. Comunicación presentada en la Conferencia anual *Proceedings Australian Association for Research in Education*. Universidad de Adelaide, Australia.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79. doi:10.1007/BF03216875
- Harris, L. R. y Brown, G. T. L. (octubre, 2008). *New Zealand teachers' conceptions of the purpose of assessment: Phenomenographic analyses of teachers' thinking*. Comunicación presentada en la *Australian Association for Research in Education Conference*, Brisbane, Australia.
- Harris, L. R. y Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365-381. doi:10.1080/09695940903319745
- Harris, L. R., Brown, G. T. L., y Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107-133. doi:10.1007/s11092-013-9187-5

- Hasselgren, B. y Beach, D. (1997). Phenomenography-a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202.
- Hidri, S. (2016). Conceptions of assessment: Investigating what assessment means to secondary and university teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 19-43.
- Hirschfeld, G. H. y Brown, G. T. (2009). Students' conceptions of assessment: Factorial and structural invariance of the SCoA across sex, age, and ethnicity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 30-38. doi:10.1027/1015-5759.25.1.3
- James, M. y Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138. doi:10.1080/09585170600792712
- Marshall, B. y Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149. doi:10.1080/02671520600615638
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, R. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Barcelona: Graó.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200. doi:10.1007/BF00132516
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, J., Hidalgo, N. y Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3).
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. e Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios sobre Educación*, 27, 91-113.
- Opre, D. (2010). *Expertiza didáctica universitară*. Praga: ASCR.
- Opre, D. (2015). Teachers' Conceptions of Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 229-233. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.222
- Oscarson, M. y Apelgren, B. M. (2011). Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry. *System*, 39(1), 2-16. doi:10.1016/j.system.2011.01.014
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Peterson, E. R. e Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.001
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. En F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pishghadam, R., Adamson, B., Sadafian, S. S., y Kan, F. L. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 34-51. doi:10.1080/0969594X.2013.817382

- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L. y Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778-782. doi:10.1016/j.tate.2008.11.013
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. doi:10.1016/j.tate.2010.09.017
- Rubie-Davies, C. (2015). Teachers' instructional beliefs and the classroom climate. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 266-283). Nueva York, NY: Routledge.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. y McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x
- Säljö, R. (1994). Minding action: Conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik*, 2, 71-80.
- Sambell, K., Mcdowell, L. y Brown, B. (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. doi:10.1016/S0191-491X(97)86215-3
- Scott, S., Webber, C., Lupart, J., Aitken, N. y Scott, D. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 52-70. doi:10.1080/0969594X.2013.776943
- Segers, M. y Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 49-54. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.008
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B. y Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. En C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 303-323). Dordrecht: Springer.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Nueva York, NY: Macmillan Publishing.
- Torrance, H. (1995). Teacher involvement in new approaches to assessment. En H. Torrance (Ed.), *Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment* (pp. 44-56). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Van den Berg, B. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625. doi:10.3102/00346543072004577

- Vandeyar, S. y Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115.
- Winterbottom, A., Bekker, H. L., Conner, M. y Mooney, A. (2008). Does narrative information bias individual's decision making? A systematic review. *Social science & medicine*, 67(12), 2079-2088. doi:10.1016/j.socscimed.2008.09.037
- Yang, Y. F. y Tsai, C. C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(1), 72-83. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.003

Breve CV de los autores

Nina Hidalgo Farran

Doctorando en Educación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, con una beca de doctorado de carácter competitivo otorgada por el Ministerio. Es diplomada en Ciencias de la Educación en la especialidad de Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Lleida y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) y miembro del equipo editorial de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Asimismo es editora de la Revista de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Cuenta con diversas publicaciones, como artículos, reseñas y capítulos de libro. Página personal: <http://www.gice-uam.es/Nina.Hidalgo>. ORCID ID: 0000-0002-0056-8566. Email: nina.hidalgo@uam.es.

F. Javier Murillo Torrecilla

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Página de docencia: <http://www.uam.es/javier.murillo>. ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: javier.murillo@uam.es.