



ASESORÍA DOCENTE

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO¹
(PRIMERA PARTE)

1. Hacia una mejora de la evaluación en educación superior

Son diversos los enfoques que reconocen la determinante influencia de la evaluación, sus técnicas, sus estrategias, sus agentes, sus elementos, etc., en el aprendizaje del alumnado (Boud, 2007; Gibbs y Simpson, 2009; Rodríguez-Gómez, Quesada-Serra e Ibarra-Saiz, 2016). La evaluación tiene tal repercusión que, al situarla en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje, determina el qué, el cómo, el porqué y el cuánto estudia y aprende el alumnado (Gibbs y Simpson, 2009). Así, Brown (2015) se atreve a sentenciar: "si queremos mejores graduados que estén mejor preparados para tener éxito en el siglo XXI en un entorno global altamente competitivo, necesitamos evaluar mejor a nuestros estudiantes" (p.44).

En las aulas universitarias la evaluación sigue ligada a la calificación de un examen (Boud y Soler, 2016; Brown y Pickford, 2013; Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Kuhn, Toepper y Lautenbach, 2016). De esta forma se produce una brecha cada vez mayor entre los conocimientos y las habilidades que el alumnado adquiere y aquellos otros que son necesarios para tener "éxito" en el lugar de trabajo del siglo XXI (Fook y Sidhu, 2014; Rodríguez y Santana, 2015).

¿Por qué es tan problemático el cambio en la evaluación? No cabe duda de que en la respuesta a esta pregunta podríamos enumerar multitud de factores de carácter ideológico, político y organizativo e incluso administrativo, y personales. La evaluación, en su práctica, es un potente configurador del sistema educativo: es un constructo asociado a un determinado patrón cultural y educativo.

Tal y como afirman Joughin, Dawson y Boud (2017), las mejoras en la evaluación, en última instancia, dependen de las decisiones y acciones del profesorado de manera individual. No obstante, en general, la investigación se ha centrado más en el alumnado y su experiencia de evaluación y menos en el papel del profesorado (Bearman et al., 2016; Nicol, 2010). Entre los estudios que destacan la responsabilidad del profesorado en la evaluación, se incluyen, por un lado, los trabajos que analizan el vínculo entre factores relacionados con el pensamiento del profesorado y las barreras para implementar un modelo determinado de evaluación. De otro lado, otras investigaciones que vinculan al docente con la evaluación estudian la influencia de sus percepciones en diferentes dimensiones de la evaluación (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Ruiz, 2016).

2. Prácticas de evaluación

Knigh (2006) considera que la evaluación es fundamentalmente **singular, local y contextualizada** y, por eso, cuando se hace referencia a las prácticas de evaluación, no deberíamos asumirlas como descripciones válidas para su generalización, sino darles sentido atendiendo al escenario en el que tienen lugar. Los datos sobre la evaluación se crean en **contextos educativos particulares** y no pueden entenderse sin el conocimiento del aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y otros discursos curriculares en su contexto. Por lo tanto, si queremos mejorar la evaluación en un contexto determinado, tenemos que conocer primero cómo es esa realidad concreta para luego poder diseñar un plan de formación adecuado a las necesidades detectadas.

¹ REYES GARCÍA, C.; DÍAZ MEGOLLA, A.; PÉREZ SOLIS, R.; MARCHENA GÓMEZ, R.; SOSA MORENO, F. La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2020. En: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8449/pdf> . Consulta: septiembre 2023.

2.1. Prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje

Nuestro estudio lo planteamos como una oportunidad para indagar en las prácticas de la evaluación orientada al aprendizaje. Desde este enfoque, la evaluación, para ser considerada un elemento optimizador del aprendizaje, debe cumplir los tres requisitos que propone Carless (2015) y que a continuación sintetizamos porque conforman el eje central de nuestro trabajo:

1. Las tareas de evaluación como los exámenes, las tareas escritas, las presentaciones orales y escritas, etc., consolidan el aprendizaje. Para favorecer el aprendizaje, las tareas de evaluación han de ser **tareas significativas en sí mismas** (Boud y Associates, 2010), deben centrarse en problemas de la vida real y estar contextualizadas en situaciones vinculadas a disciplinas específicas. Además, estas tareas de evaluación deben implicar al alumnado en un enfoque profundo del aprendizaje (Sadler, 2016).

2. La participación del alumnado en la evaluación. El alumnado debe ser capaz de **emitir juicios** sobre la calidad de un trabajo y desarrollar un proceso de reflexión profunda utilizando un conjunto de criterios preestablecidos. El alumnado ha de enjuiciar el trabajo y proporcionar comentarios y propuestas de mejora (Carless, 2015; Panadero y Brown, 2017; Taras, 2015). La intención es que se formen como aprendices autónomos y eficientes (Boud y Fachin, 2006).

3. La implicación de los estudiantes en el **feedback**. El propósito fundamental del **feedback** en la universidad es desarrollar la capacidad del alumnado para emitir juicios acerca de su propio trabajo y del que realizan sus compañeros y compañeras (Nicol, 2015; Nicol, Thomson y Breslin, 2014). Hasta hace bien poco, el feedback se ha entendido como la transmisión de información o de comentarios desde el profesorado hacia los estudiantes (Boud y Molley, 2015). Nicol (2010) ya advertía de que el aprendizaje no se produce a través de la mera transmisión de información. El feedback tradicional o los comentarios ofrecidos por el profesorado, por sí mismos, no conducen a la mejora del aprendizaje. En este sentido, una nueva perspectiva socio-constructivista del feedback postula que **la retroalimentación debe ser dialógica** y ha de ayudar a desarrollar la capacidad del alumnado para controlar, evaluar y regular su aprendizaje (Ajjawi y Boud, 2017). Desde esta posición socio-constructivista, tenemos que ofrecer al alumnado la posibilidad de dialogar con otras "fuentes" (compañeros, profesores, diálogo interno u otros contactos) sobre la calidad de la tarea realizada para que en el futuro pueda realizar tareas similares con mayor grado de perfección. Este tipo de **feedback** es denominado dialógico (Nicol, 2010).

Por lo tanto, si queremos mejorar la competencia del alumnado a través de prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje, tendremos que prestar atención a la planificación y desarrollo de las tareas de evaluación para que estas estén alineadas con escenarios similares a los que se encontrarán en su vida laboral. Además, tenemos que ofrecerles oportunidades para que se impliquen en la valoración de tareas de diferente nivel de calidad para que comprendan en qué consiste un trabajo excelente. De esta forma, sabrán a qué pueden aspirar con su trabajo. Por último, es necesario formarles en el uso del **feedback** dialógico a través de conversaciones formativas con el profesorado y con otros estudiantes sobre la calidad de sus producciones. Todo esto contribuirá a la mejora de sus capacidades para la reflexión y para la elaboración de juicios de evaluación (Boud y Molley, 2015).

Así, los objetivos de este estudio son, por un lado, analizar la percepción del profesorado en torno a la importancia, la competencia y la utilización de la evaluación; y por otro, constatar si las prácticas de evaluación están orientadas al aprendizaje.

3. Metodología

Se utilizó un cuestionario de autoinforme (ActEval) que permite obtener información sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz, 2013). El cuestionario está compuesto por 31 ítems organizados en cuatro dimensiones vinculadas a actividades fundamentales de la evaluación: I) diseño y planificación II) seguimiento de los estudiantes III) participación de los estudiantes IV) mejora y adaptación de la evaluación. De estas dimensiones, dada la naturaleza de los objetivos de nuestro estudio, se extrajeron los resultados de las tres primeras, esto es, diseño, seguimiento y participación.

4. Resultados

4.1. Percepciones del profesorado

4.1.1. Diseño y planificación de la evaluación

En función de los resultados obtenidos, vemos como el profesorado presta mucha atención a los aspectos relacionados con el diseño y planificación de la evaluación. En cuanto al *criterio de importancia*, el profesorado percibe como muy importante esta dimensión. La *competencia* percibida por parte de los profesores, aunque menor a la *importancia*, sigue siendo alta. Por último, la *utilización* es el criterio con menor puntuación media, aunque sigue siendo elevada.

4.1.2. Diseño y planificación de la evaluación

Los resultados obtenidos en esta dimensión son similares a los de la dimensión anterior.

El ítem que presenta una mayor puntuación en los tres criterios (*importancia, competencia y utilización*) es el referido a la realización de la evaluación final. Esto nos indica que, en general, el profesorado asume que la evaluación final es el principal elemento en la evaluación del alumnado. Por otro lado, en relación al ítem en el que menos puntuó el profesorado en los tres criterios vemos que, de la misma forma que en la dimensión anterior, este está relacionado con las tecnologías en la evaluación.

4.1.3. Participación del alumnado

La media global de los ítems de la dimensión “Participación del alumnado” es inferior a la que se alcanzó en las dos dimensiones anteriores. Esto nos indica que esta dimensión es la que el profesorado tiene menos consolidada.

El ítem que ha obtenido una mayor puntuación en los tres criterios (*importancia, competencia y utilización*) es el que hace referencia a la relación entre el sistema de evaluación y las competencias y objetivos de la asignatura.

En relación al ítem “acordar y/o consensuar conjuntamente con los estudiantes los criterios de la evaluación”, es curioso observar cómo el profesorado expresa que se percibe con *competencia* en consensuar los criterios de evaluación con el alumnado a pesar de considerarlo con menos *importancia* y puntuar, en menor medida, el uso de esta práctica. Quizás el profesorado asume que el alumnado no está suficientemente preparado para negociar unos criterios de evaluación adecuados, por lo que tenderá a proponerlos de manera unilateral. Por último, vemos que el ítem en el que menos puntuó el profesorado es el referido al uso de la coevaluación. Una posible explicación estaría relacionada con la escasa tradición que existe de este tipo de prácticas junto a la idea tradicional de la evaluación en la que se presupone que la persona más apta para realizar la evaluación del alumnado es el/la docente.

A continuación, abordaremos nuestro segundo objetivo, donde comprobaremos el uso de prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje centrándonos en las tres condiciones clave de este tipo de evaluación: “Tareas de evaluación”, “*Feedback*” y “Participación del alumnado en la evaluación”.