



ASESORÍA DOCENTE

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

4.2 Prácticas de evaluación del profesorado

Analizaremos los resultados de las prácticas de evaluación atendiendo a las tareas de evaluación, el feedback y la participación de los estudiantes en la evaluación.

4.2.1 Tareas de evaluación

Las "Tareas de evaluación" se agrupan en las categorías de *exámenes convencionales* y *pruebas de evaluación de la actuación*. Dentro de la categoría *exámenes convencionales* podemos distinguir entre: pruebas escritas o variadas sin especificar; exámenes tipo test u objetivas; pruebas mixtas; exámenes de desarrollo; y exámenes inespecíficos. Por otro lado, dentro de las *pruebas de evaluación de la actuación* distinguimos entre: actividades orales (seminarios, exámenes orales, otras); trabajos específicos; actividades o trabajos de clase (asistencia, participación, asistencia y participación); pruebas de actuación específicas; y pruebas de actuación inespecíficas o mal clasificadas. En relación a los porcentajes de las diferentes categorías y subcategorías de los tipos de tareas de evaluación, observamos que, en primer lugar, la tarea que se describe con un mayor porcentaje es el seminario, seguido de los trabajos específicos; de la asistencia y participación; de otras actividades orales; de las pruebas escritas variadas sin especificar; y de los exámenes tipo test u objetivos. A continuación, las pruebas mixtas; los exámenes orales; y la asistencia.

Los grupos de discusión nos proporcionan también evidencias que refuerzan la variedad en las tareas de evaluación. En el caso del grupo del alumnado se menciona, sobre todo, el examen escrito, el seminario, la asistencia

y los trabajos propios de cada asignatura. El alumnado referencia el uso ante todo del examen: la prueba escrita y el tipo test. Algunos incluso perciben que es el examen tipo test el que ha predominado en sus asignaturas. En cuanto a la valoración que hace el alumnado acerca de las tareas de evaluación utilizadas, tenemos algunas evidencias que indican que en la mayor parte de las asignaturas hay un examen final y que a este, creen, se le da demasiado peso en la calificación.

Por su parte, el profesorado participante en los grupos de discusión menciona como tareas predominantes tanto el examen tipo test como el de desarrollo. El profesorado reconoce las limitaciones del tipo test y justifica su uso con argumentos como el excesivo número de alumnos o la utilización de otro tipo de pruebas que contrarrestan estas limitaciones.

4.2.2 Feedback

En cuanto al tipo de *feedback*, analizamos si se describía tanto el *feedback* tradicional como el dialógico, sin embargo, en los proyectos docentes únicamente se describe el *feedback* tradicional.

En referencia a este dato, vemos que en el grupo de discusión del profesorado se corroboró que al hablar de *feedback* este se entiende de manera tradicional y no como un proceso dialógico. Esta evidencia del profesorado coincide con lo que comentaba el alumnado del grupo de discusión, en el que además de hacer referencia únicamente al *feedback* tradicional, añadieron que en muchos casos no se ofrecía ningún tipo de *feedback*. Así, el alumnado

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: octubre 2023.

describía sobre todo una comunicación de tipo finalista: revisión de exámenes, envío de notas finales y reivindicaban una mayor participación en esta comunicación, que algunos de ellos vinculan a la voluntariedad del profesorado y que, además, les parece que favorece la subjetividad.

4.2.3 La participación de los estudiantes en la evaluación

En relación a la participación del alumnado en la evaluación, observamos como en los proyectos docentes se menciona, aunque con baja presencia, la autoevaluación, la evaluación por pares y la coevaluación. Los porcentajes obtenidos para cada modalidad de evaluación fueron: en primer lugar, la evaluación entre pares; seguida por la autoevaluación y, por último, la coevaluación.

5. Discusión

Respecto a las percepciones del profesorado, hemos hallado que el profesorado estudiado valora en mayor medida el diseño y la planificación de la evaluación y el seguimiento de los estudiantes, frente a la dimensión de participación de los estudiantes en la evaluación, que se toma en menor consideración.

En cuanto a las prácticas de evaluación, nos referiremos en primer lugar a las tareas de evaluación. La mayor parte del profesorado utiliza cierta variedad de tareas de evaluación, destacando como las más utilizadas el examen escrito, el seminario, los trabajos propios de cada asignatura y la participación y asistencia a clase. Por lo tanto, podemos decir que desarrollan tareas auténticas. Con respecto a la implicación del alumnado en el feedback, hemos constatado que solo una parte del profesorado lo promueve, pero lo hace desde una perspectiva tradicional. En referencia a la participación de los estudiantes en la evaluación, hemos hallado muy poca implicación del alumnado en la evaluación y ésta se produce casi de manera anecdótica en algunas asignaturas.

Los resultados de este estudio pueden ayudarnos a mejorar la evaluación en la Facultad a través del diseño de un plan de formación contextualizado que conciencie y forme al profesorado en la implicación del alumnado en la evaluación y en un proceso de feedback dialógico. Este plan también deberá formar a los docentes en el uso de ciertas tareas de evaluación (como las pruebas tipo test) para que estas sean orientadas al aprendizaje. En principio, podríamos decir que los exámenes tipo test son los que menos cumplen las condiciones de la evaluación orientada al aprendizaje, sin embargo, tal y como manifiestan Padilla y Gil (2008), el instrumento en sí mismo no tiene que estar reñido con la evaluación orientada al aprendizaje, ya que **es el uso el que determina su contribución al aprendizaje**. Deducimos por las voces de los grupos de discusión que no favorecen la autoevaluación, la revisión conjunta entre compañeros de los exámenes, etc. Por otra

parte, dada la ratio de alumnos, no podemos esperar que el profesorado deje de utilizar exámenes tipo test, pero aun así no hay que olvidar que, incluso con grupos numerosos, podemos desarrollar una evaluación que potencie el aprendizaje (Broadbent, Panadero y Boud, 2018).

Por otro lado, los hallazgos de este trabajo ponen de manifiesto que es necesario que los docentes cambiemos la concepción y el uso de los procesos de feedback. No podemos quedarnos en la aportación de comentarios o correcciones sobre el trabajo realizado, sino que debemos proporcionar oportunidades de diálogo a los/as estudiantes para que se impliquen en la emisión de juicios acerca de su propio trabajo o del de sus compañeros/as. Desde esta visión, **el feedback es un componente clave de la evaluación para conseguir la efectividad del currículo de cualquier plan de estudio** (Boud y Molley, 2013). Así, el desarrollo del feedback requiere ser diseñado en el currículum a corto y largo plazo.

En cuanto a la responsabilidad de la evaluación se ha detectado, tanto a partir de las pruebas cuantitativas como cualitativas, que recae casi exclusivamente en la figura del profesorado. El profesorado tendrá que ayudar a desarrollar esta capacidad en los/as estudiantes, implicándoles en los criterios de calidad y fomentando sus capacidades para la auto-evaluación y para la toma de decisiones informada sobre su propio trabajo y el de otros (Carless, 2015).

6. Conclusiones

Este estudio señala que el profesorado percibe como importante la evaluación y se considera bastante competente para ponerla en práctica a pesar de que piensa que no la usa suficientemente. Las dimensiones planificación de la evaluación y seguimiento del alumnado son las mejor consideradas mientras que la participación en la evaluación es la que ha recibido una menor puntuación en los tres criterios (importancia, uso y utilización). Por otra parte, los resultados demuestran que las prácticas de evaluación no se orientan al aprendizaje, ya que, a pesar de que el profesorado utiliza cierta variedad de tareas auténticas, estas tareas no promueven un feedback dialógico y perpetúan al alumnado como un sujeto pasivo en la evaluación. En definitiva, las percepciones del profesorado en torno al uso de la evaluación orientada al aprendizaje están en consonancia con las prácticas que están desarrollando.

Para acabar, queremos recalcar la importancia que tiene el estudio de las prácticas de evaluación del profesorado en el diseño de planes de formación contextualizados y adecuados a las necesidades detectadas. Mejorar la evaluación en la universidad desde el modelo en el que se sitúa este estudio, requiere no solo de la sensibilización y formación del profesorado sino también de la implicación del alumnado.