

ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario

ActEval: a questionnaire for the analysis and reflection on university teachers' assessment activity

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-153

Victoria Quesada Serra
Gregorio Rodríguez-Gómez
María Soledad Ibarra Sáiz

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación EVALfor. Puerto Real, Cádiz, España.

Resumen

Introducción. En este trabajo se presentan los resultados del proceso de construcción y validación aparente y de contenido del instrumento "ActEval" (Autoinforme sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario), enmarcado en un estudio a través del cual se pretendían como objetivos: a) determinar las principales tareas o actuaciones que debe realizar el profesorado universitario en referencia a la evaluación en la universidad; y b) crear y validar un instrumento de recogida de información que permita determinar la percepción del profesorado universitario sobre su actividad evaluadora.

Método. El método de investigación ha sido el de encuesta mediante cuestionarios. En la ejecución del mismo se han seguido tres fases. Un primer estudio piloto en el que se partió de una revisión bibliográfica en torno a las principales actuaciones que el profesorado universitario puede desarrollar, en relación a la evaluación del aprendizaje en la educación superior. En una segunda fase se realizó una validación mediante jueces, tras la cual se procedió a un rediseño de la primera versión del autoinforme. En la tercera fase se llevó a cabo un segundo estudio piloto que nos permitió el diseño final del autoinforme ActEval.

Resultados y conclusiones. En la validación mediante jueces se han obtenido altos niveles de valoración sobre la validez, claridad y relevancia de cada uno de los ítems que constituyen el autoinforme ActEval. Así mismo, las pruebas piloto realizadas han permitido confirmar la comprensibilidad de los ítems, así como la facilidad y rapidez en la aplicación.

El autoinforme ActEval que se presenta puede ser de gran utilidad para el análisis y la reflexión del profesorado universitario sobre su función evaluadora, así como para los responsables universitarios como medio para analizar necesidades y poder planificar y diseñar actividades formativas que redunden en la mejora de la evaluación puesta en práctica por el profesorado universitario.

Palabras clave: actividad evaluadora, profesorado universitario, evaluación, competencia evaluadora, validación, cuestionario, autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación.

Abstract

Introduction. This paper presents the design and validation process of ActEval, a questionnaire designed as an instrument to gather information about the assessment activity of university teachers. The objectives of the study presented here are: a) to identify the main assessment tasks university teachers should perform in higher education; and b) to design and validate an instrument to evaluate the opinion of university teachers with regards to their assessment activity.

Method. The method used for this study has been a survey, performed in three stages. A first stage (first pilot study) included a literature review regarding the main tasks to be considered in the assessment process in higher education. Once these tasks were identified, a first version of the ActEval questionnaire was designed and, subsequently, completed by a reduced sample of university teachers. The second stage was the validation of ActEval by a panel of judges, after which the questionnaire was redesigned accordingly. Finally, in the third stage a second pilot study was carried out concluding with the final design of the ActEval questionnaire.

Results and conclusions. The items of the questionnaire obtained a high level of validity, clarity and relevance in the validation process. Moreover, the pilot studies confirmed the clarity and understandability of the items, as well as the time needed to apply them.

The ActEval questionnaire can be of great use for university teachers to analyze and reflect upon their own assessment activity, but it can also be used by university representatives as an instrument to evaluate their teachers' needs in order to plan and design effective training activities that aim to improve the student assessment processes performed by teachers in higher education.

Keywords: assessment activity, university teachers, assessment, assessment skill, validation, questionnaire, self-assessment, peer assessment, co-assessment.

Introducción

Las funciones del profesorado universitario varían, entre otros aspectos, en función de sus responsabilidades, categoría o, como señalan Butcher, Davies y Highton (2006), del grado de autonomía para el desempeño de su labor. Hace tiempo Olivia y Henson (1980) especificaron cinco grandes ámbitos de competencias docentes: a) destrezas o habilidades de comunicación; b) conocimientos básicos; c) destrezas técnicas; d) destrezas administrativas y e) destrezas interpersonales. Estas destrezas o habilidades, siguen siendo las esenciales para el desarrollo de la actividad docente. Desde aportaciones más recientes por parte de autores como Zabalza (2003) o Butcher, Davies y Highton (2006), entre otros, podemos concluir que existen 5 grandes funciones a desarrollar por el profesorado universitario: a) diseño y planificación del programa; b) diseño y desarrollo de las clases; c) comunicación y relación con los estudiantes; d) tutorización y e) evaluación.

Así, aunque la evaluación es percibida por el profesorado como una de las tareas más costosas y tediosas de la función docente, “constituye la parte (...) que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos” (Zabalza, 2003:144) y, por tanto, que más influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gibbs, 2006). Además, como destaca Boud (2006), la evaluación es uno de los medios más importantes para el cambio y la innovación en la universidad.

La investigación que se presenta a continuación forma parte del proyecto Re-Evalúa¹ y a través de la misma se ha llevado a cabo un proceso de validación de un instrumento que permite el análisis y la reflexión del profesorado universitario sobre su actividad evaluadora.

La Actividad Evaluadora del Profesorado Universitario

Son múltiples las aportaciones que en los últimos años nos ayudan a entender la evolución del significado de la evaluación, destacando en este sentido la contribución de Falchikov (2005),

¹ “Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios” (Ref. P08-SEJ-03502). Proyecto financiado parcialmente por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía en su convocatoria de proyectos de excelencia.

para quien el desarrollo de la evaluación puede concretarse en torno a cuatro paradigmas o enfoques: la evaluación como medición, la evaluación como procedimiento, la evaluación como indagación y la evaluación como control de calidad. Desde la evaluación como indagación se han desarrollado otras perspectivas de las que destacamos aquéllas que se han contrapuesto a la evaluación tradicional, como han sido la evaluación alternativa, la evaluación auténtica y la evaluación orientada al aprendizaje, siendo este último el marco de referencia de este estudio.

Como han destacado Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz (2012, en prensa), bajo el concepto de evaluación orientada al aprendizaje, término acuñado inicialmente en el contexto no universitario por parte del Assessment Reform Group (1999) y por Carless (2003) desde la perspectiva universitaria, se abordan muchos de los retos planteados con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, y se aporta una notable mejora cualitativa en los procesos evaluativos en las instituciones universitarias. Los principales rasgos de esta conceptualización de la evaluación universitaria son (Carless, Joughin & Mok, 2006; Carless, 2011): a) las tareas de evaluación deben ser tareas auténticas, es decir ligadas con la realidad profesional; b) el proceso de evaluación debe implicar activamente al estudiante como evaluador y c) se debe aportar retroalimentación y proalimentación.

Tomando en consideración esta perspectiva, ¿qué tareas debe desarrollar el profesorado universitario en su actividad evaluadora? En nuestra opinión podemos identificar cuatro grandes funciones:

- Planificar la evaluación
- Realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes
- Favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación
- Revisar, mejorar e innovar en evaluación

Planificar la evaluación

En la actualidad prácticamente todas las universidades señalan en sus normativas la obligación de facilitar a los estudiantes la planificación de la asignatura (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010) y de hacerla pública, dando a conocer al alumnado, entre otros, los objetivos y criterios de evaluación y el sistema de calificación.

Compartimos con Boud y otros (2010: 3) que la evaluación tendrá un mayor efecto si “está en el centro del diseño de los programas de las asignaturas”. De hecho, consideramos que la actividad de planificación del profesorado debe tomar como punto de partida la evaluación. Es decir, debemos empezar por determinar cuáles son los resultados de aprendizaje que queremos que consigan los estudiantes y cómo vamos a proceder para su evaluación para, a partir de ahí, planificar y organizar las restantes actividades. De ahí la importancia que se viene otorgando a que el profesorado universitario diseñe procedimientos de evaluación sistemáticos para el desarrollo de sus cursos y asignaturas (Ibarra Sáiz, 2008; Rodríguez Gómez, 2009). De hecho, no debe olvidarse que el procedimiento de evaluación y el de enseñanza-aprendizaje deben ser coherentes e ir a la par, pues se encuentran intrínsecamente ligados (Butcher, Davies y Highton, 2006). Para que la evaluación tenga sentido no sólo tiene que estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que también es necesaria la alineación entre los objetivos y la evaluación (Biggs y Tang, 2009), así como entre las competencias a desarrollar y las que se evalúan.

A la hora de planificar las situaciones de semi-presencialidad o modalidad a distancia es preciso adaptar los sistemas y procedimientos de evaluación. Para ello, es necesario que los docentes contemplen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su planificación y tengan una buena comprensión y dominio de las posibilidades de éstas (Álvarez Rojo y otros, 2009).

Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2010) establecen tres aspectos destacables para mejorar la planificación del proceso de evaluación: La necesidad de utilizar con precisión los términos evaluativos, como “tarea de evaluación”, “objeto de evaluación”, “objetivo de la

evaluación”, “tipo de evaluación”, etc.; delimitar los criterios de evaluación que guíen y orienten su concreción e incluir las competencias como objeto de evaluación.

En relación con este último aspecto, la inclusión de las competencias como objeto de evaluación debe ir precedida por una clarificación y precisión del término, ya que se ha observado una gran heterogeneidad a la hora de concebir y clasificar las competencias (Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2010).

Por último existe la necesidad de que el profesorado universitario aúne esfuerzos y colabore también en materia evaluativa, aspecto éste destacado por Briggs, Stark y Rowland (2003), quienes reclaman que el profesorado trabaje conjuntamente para desarrollar el currículum, definir estrategias, medir el progreso de los estudiantes y realizar cambios que puedan mejorar la calidad de los estudios.

Realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes

Son numerosos los autores que han puesto de manifiesto la mejora que produce la evaluación formativa o continua en el aprendizaje cuya finalidad es, por una parte, mejorar el aprendizaje del alumnado y, por otra, el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Knight, 1995; López Pastor, 2006). Sin embargo, aunque se empieza a enfatizar la necesidad de articular sistemas de seguimiento, lo que puede entenderse como una evolución hacia opciones de evaluación más formativas, el medio de evaluación por excelencia sigue siendo el examen final (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010).

Gibbs y Simpson (2004) establecen que las tareas frecuentes y una retroalimentación detallada son centrales en el aprendizaje de los estudiantes, sirviendo para reorientar su esfuerzo de forma adecuada. No obstante, y debido, probablemente, tanto a la masificación de las universidades como a la corta duración de las asignaturas, esta tarea se hace cada vez más costosa para el profesorado. Para estos autores hay siete condiciones necesarias para que la retroalimentación sea efectiva (Gibbs y Simpson, 2004):

- Se proporciona en detalle y con frecuencia
- Se centra en el aprendizaje y las actuaciones del alumnado
- Se da a tiempo, cuando aún es relevante para el alumnado
- Está ligada con el propósito de la evaluación y sus criterios
- Es comprensible para el alumnado
- Es tenida en cuenta por el alumnado
- Es usada por el alumnado para mejorar su aprendizaje

En una línea similar encontramos las aportaciones de Nicol (2009), destacadas como principios de una evaluación formativa y retroalimentación efectivas por parte del “Joint Information Systems Committee” (JISC, 2010). Este autor llega a identificar 12 principios básicos que propician la buena evaluación y retroalimentación:

- Clarificar a los estudiantes qué es una buena ejecución (objetivos, criterios, estándares)
- Fomentar la dedicación de tiempo y esfuerzo de los estudiantes en tareas de aprendizaje retadoras
- Aportar a los estudiantes retroalimentación de alta calidad que les ayude a autorregularse y corregirse
- Ofrecer oportunidades a los estudiantes para actuar sobre la retroalimentación ofrecida (para disminuir las diferencias entre la ejecución real y la deseada)
- Asegurar que la evaluación sumativa tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje
- Potenciar y favorecer la interacción y el diálogo en torno al aprendizaje (entre iguales y entre el profesorado y los estudiantes)
- Facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje del alumnado

- Dar opción al estudiante para la selección del tema, método, criterios, ponderación o tiempo de las evaluaciones
- Implicar a los aprendices en la toma de decisiones sobre la política y la práctica de la evaluación
- Apoyar el desarrollo de grupos y comunidades de aprendizaje
- Animar y alentar las creencias motivacionales positivas y la autoestima
- Proporcionar información al profesorado que pueda ser utilizada para moldear su enseñanza

En los últimos años, sobre la base de estas aportaciones en los últimos años y como superación del concepto de retroalimentación, viene adquiriendo una mayor relevancia el de “proalimentación”, entendida como proceso encaminado a ofrecer información al estudiante sobre la calidad de sus ejecuciones pero con la clara intencionalidad de que pueda mejorarlas, modificarlas y reducir así la diferencia entre lo ejecutado inicialmente y lo deseado idealmente.

En definitiva, se trata de proporcionar información útil no sólo para la mejora del desempeño presente, sino para su generalización a futuras tareas académicas y laborales (Bloxham y Boyd, 2007; Carless y otros, 2006).

Participación de los estudiantes en la evaluación

La evaluación es una parte sustantiva de nuestra vida. De una u otra forma siempre se está evaluando. Con esta idea aparece el concepto de evaluación sostenible (Boud, 2000), a través del cual se pretende transmitir la idea de que la evaluación es parte del aprendizaje permanente, de forma que la evaluación abarca el conocimiento, habilidades y predisposiciones requeridas para apoyar las actividades de aprendizaje permanente. Ello implica que la evaluación debe estar también en manos de los que aprenden y no sólo en las del profesorado.

En los últimos años han surgido numerosos estudios y bibliografía que avala y promueve la utilización de estrategias de evaluación compartidas en educación superior, en las que se recomienda la participación del alumnado en el proceso de evaluación a través de estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación (Boud, 2010; Carless, Joughin y Mok, 2006; Falchikov, 2005; Gessa, 2011; Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2012, en prensa; Ljungman y Silén, 2008; López Pastor, 2006, 2009; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008; Pérez Pueyo y otros, 2008; Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz, 2011, en prensa). Dichas estrategias favorecen la autonomía del estudiante, su empoderamiento, así como la autorregulación de su aprendizaje a través de una reflexión crítica de su propia actuación. Adicionalmente, contribuyen a fomentar la responsabilidad de los estudiantes, ya que deben llevar a cabo juicios de valor justos y precisos

Para que esto pueda llevarse a cabo es necesario que el alumnado tenga la capacidad de evaluar tanto sus actuaciones como las de los demás (Boud 1995; Falchikov 2005). Si se pretende que las estrategias participativas en evaluación sean un éxito es imprescindible formar al alumnado al respecto. Especialmente necesaria será su formación en la comprensión, determinación y calificación de criterios de evaluación (Ljungman y Silén, 2008). Se ha demostrado que éste es uno de los aspectos esenciales para favorecer la participación de los estudiantes, la precisión en su calificación y la percepción positiva por su parte respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (Adam y King, 1995; Boud, 1995; Cheng y Warren, 1997; Hanrahan y Isaacs, 2001; Pope, 2005).

También se ha confirmado que la aplicación de estrategias participativas de evaluación (combinando autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación) afecta positivamente al trabajo en clase, favoreciendo el entendimiento, la comprensión y el aprendizaje a través de la negociación (Dochy, Segers y Ljungman, 1999; López Pastor, 2009).

Teniendo en cuenta estas aportaciones es necesario que el alumnado participe en el proceso de evaluación, ya sea tomando parte en las decisiones al respecto (por ejemplo en el diseño de la evaluación, en la comprensión y determinación de los criterios de evaluación, del

método, etc.), como a través de una evaluación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación).

Revisar, mejorar e innovar en evaluación

Igualmente necesaria a las tres tareas anteriores es la de realizar un seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación que se planifica y realiza en las clases. El seguimiento y evaluación de las propias tareas y procedimientos que se ponen en práctica conducen a la mejora continua de la planificación (Briggs y otros 2003) y, por ende, del propio procedimiento de evaluación. Es por ello necesario realizar este seguimiento y analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación para incorporar posibles cambios para su mejora.

De igual forma, debe entenderse la innovación como una parte de las actitudes y funciones del profesorado en la universidad (Ruiz Ruiz, 2010). Innovación que debe reflejarse, no sólo en la ampliación del conocimiento en su campo o área, sino también en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo. Es por ello que el profesorado universitario debe realizar una continua reflexión crítica sobre su práctica, actualizando sus conocimientos sobre evaluación del aprendizaje y aplicando estrategias innovadoras para su mejora. Se trata de que los docentes asuman como propia la idea de que “no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza” (Freire, 1998:30).

Objetivos

Las aportaciones reseñadas en los epígrafes anteriores han constituido la base de partida de la investigación que a continuación presentamos y que partió de dos interrogantes básicos:

- ¿cuáles son las tareas o actuaciones que debe realizar el profesorado universitario relacionadas con su función evaluadora?
- ¿podemos disponer de un instrumento que nos permita conocer la percepción del profesorado sobre su propia actividad evaluadora?

En coherencia con estos interrogantes, se plantearon como objetivos de la investigación los siguientes:

- Determinar las principales tareas/actuaciones del profesorado universitario relacionadas con su función evaluadora coherentes con la evaluación orientada al aprendizaje.
- Crear y validar un instrumento que permita identificar y analizar la percepción del profesorado universitario sobre su actividad evaluadora.

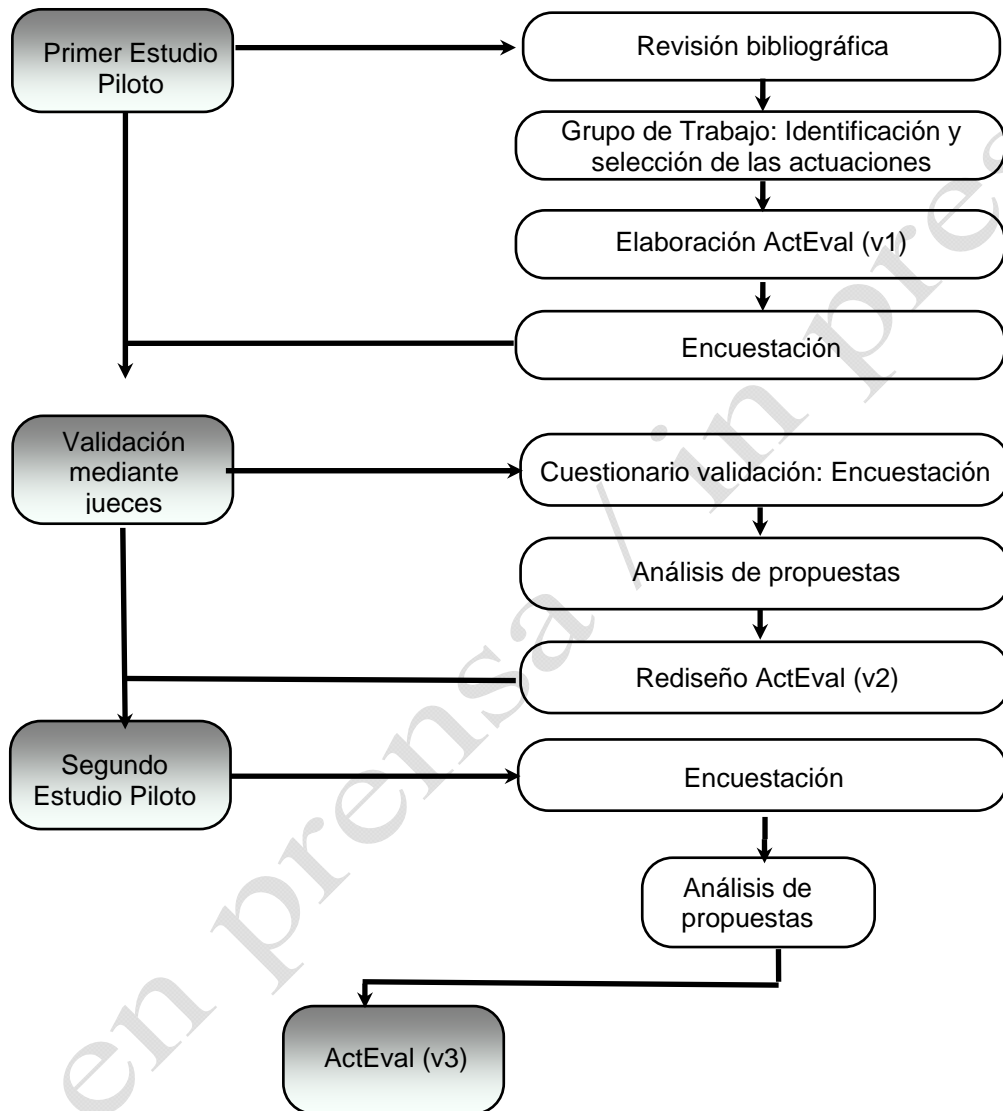
Metodología

Diseño

El diseño de esta investigación ha seguido las pautas clásicas de un proceso de validación aparente y de contenido (Litwin, 1995) basándose fundamentalmente en el método de encuesta mediante cuestionarios. En la Figura I se presentan las tres fases seguidas durante la investigación: dos pruebas piloto y una validación por jueces.

En el primer estudio piloto el objetivo fundamental era elaborar una primera propuesta de autoinforme que fuera fácilmente comprensible por el profesorado (validez aparente). Mediante la validación por jueces expertos se validaría, desde una perspectiva teórica, el contenido y significado de cada uno de los ítems de ActEval (validez de contenido). Por último, a través del segundo estudio piloto se pretendía analizar la facilidad de su cumplimentación por el profesorado.

FIGURA I. Fases seguidas en la investigación



Muestra

En cada una de las fases de la investigación se utilizaron diferentes muestras, seleccionadas en función de los objetivos perseguidos en cada caso.

En el primer estudio piloto la muestra intencional estuvo formada por profesorado universitario asistente a un curso de formación sobre “evaluación de los aprendizajes en la educación superior”. La muestra estuvo compuesta por 30 profesores universitarios, de carácter heterogéneo en cuanto a rama de conocimiento y categoría laboral (Tabla I).

TABLA I. Distribución de la muestra del primer estudio piloto

| Categoría Laboral | % | Rama de Conocimiento | % |
|---------------------------|----------|-------------------------------|----------|
| TU/CU | 13,3 | Arte y Humanidades | 17,9 |
| TEU | 3,3 | Ciencias | 28,6 |
| Contratado Doctor | 23,3 | Ciencias de la salud | 10,7 |
| Ayudante No Doctor | 10,0 | Ciencias Sociales y Jurídicas | 17,9 |
| Colaborador Doctor | 6,7 | Ingeniería y arquitectura | 25,0 |
| Colaborador No Doctor | 16,7 | Valores perdidos | 6,7 |
| Asociado a Tiempo Parcial | 6,7 | | |
| Sustituto Interino | 16,7 | | |
| Becario/a Contratado/a | 3,3 | | |

Durante la validación mediante jueces respondieron un total de 50 profesores universitarios, de doce universidades españolas, en su mayoría de la rama de conocimiento de ciencias sociales y jurídicas, y más específicamente del área de educación, principalmente profesores titulares de universidad participantes como investigadores en el proyecto Re-Evalúa.

En el segundo estudio piloto la muestra estuvo formada por 46 docentes de once universidades españolas elegidos bajo dos criterios fundamentales:

- Pertenencia a un área de conocimiento diferente a la de educación. Para poder asegurarnos de la claridad del autoinforme era necesario que el profesorado de otras áreas fuera capaz de entenderlo, con esta finalidad se decidió que la muestra que formara el segundo estudio piloto fuera de cualquier ámbito excepto de educación.
- Debido a que la realización del autoinforme se realizaba “on-line”, a fin de asegurar niveles altos de participación, se decidió como segundo criterio de selección que el profesorado invitado fuera una persona participativa, colaboradora y cercana al investigador que lo recomendaba.

Esta tercera muestra estuvo compuesta mayoritariamente por docentes con experiencia laboral elevada y de diferentes ramas de conocimiento (Tabla II).

TABLA II. Distribución de la muestra del segundo estudio piloto

| Experiencia laboral (años) | % | Rama de conocimiento | % |
|-----------------------------------|----------|-------------------------------|----------|
| Más de 15 | 47,7 | Arte y Humanidades | 11,3 |
| Entre 10 y 15 | 22,7 | Ciencias | 15,9 |
| Entre 6 y 10 | 18,1 | Ciencias de la Salud | 20,4 |
| Entre 3 y 5 | 6,8 | Ciencias Sociales y Jurídicas | 43,1 |
| Menos de 2 | 4,5 | Ingeniería y arquitectura | 9,0 |

Instrumentación

Para la realización de este estudio se diseñaron tres instrumentos, uno para cada momento de recogida de información:

- Autoinforme ActEval (versión 1)
- Cuestionario de validación
- Autoinforme ActEval (versión 2)

Sobre la base de una revisión bibliográfica se identificaron treinta y tres actuaciones relacionadas con la función evaluadora del profesorado, que constituyeron el autoinforme ActEval (versión 1). Para cada una de las actuaciones se pidió a los participantes que valoraran, mediante una escala comprendida del 1(ninguna) al 6 (totalmente), los siguientes criterios:

- la *importancia*, definida como el grado de interés y relevancia que tiene para los docentes universitarios la actuación concreta en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes;
- la *competencia*, definida como grado en el que se consideran preparados, con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación; y
- la *utilización*, determinado como el grado en el que se acostumbra a ejecutar o realizar la actuación en el desempeño como docente.

En el primer estudio piloto se aplicó el Autoinforme ActEval (versión 1) en formato papel. Como hemos indicado, este autoinforme fue cumplimentado por profesores asistentes a un curso de formación en evaluación universitaria. Se pretendía conocer la opinión del profesorado universitario en referencia a la claridad, comprensión y adecuación del lenguaje utilizado.

En el proceso de validación teórica mediante jueces se aplicó el cuestionario de validación del autoinforme ActEval en formato electrónico. Se reelaboró ActEval (versión 1) adaptándolo como cuestionario de validación utilizando los treinta y tres ítems estructurados en cuatro dimensiones: “Planificación y diseño de la evaluación”; “seguimiento de los estudiantes”; “participación de los estudiantes en la evaluación” y “seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación”.

Con este cuestionario de validación se pretendía conocer la *claridad*, *validez* y *relevancia* de cada uno de los ítems, así como la adecuación de los mismos a cada una de las dimensiones. Los criterios se definieron así:

- *claridad*: grado en el que el lenguaje es comprensible y se utiliza correctamente;
- *validez*: grado en el que la definición de la actuación se ajusta a la realidad que se pretende definir;
- *relevancia*: grado de importancia y significatividad de la actuación en el desempeño docente.

El cuestionario de validación constaba de preguntas con respuestas de escala tipo Likert para valorar cada uno de los criterios, con una escala comprendida del 1(ninguna) al 6 (totalmente); dicotómicas para valorar la adecuación a las dimensiones y preguntas abiertas para comentarios. Se estableció una pregunta abierta para comentarios después de cada ítem y al final de cada dimensión se solicitaron comentarios, aclaraciones y posibles cambios.

A partir de los resultados obtenidos en la validación teórica mediante jueces se elaboró la segunda versión de ActEval (versión 2) que se desarrolló para su aplicación en formato electrónico con un total de 31 ítems presentados de forma aleatoria.

En el segundo estudio piloto se aplicó el autoinforme en el formato y forma definitivos. Se pidió al profesorado participante que puntuara del 1 al 6 cada uno de los ítems en función de los criterios definidos previamente: importancia, competencia y utilización. Después de cada ítem se solicitó al profesorado una definición alternativa, en el caso de que el ítem no estuviera lo suficientemente claro y comprensible.

Análisis de datos

Los datos recogidos, tanto en los dos estudios piloto como en la validación mediante jueces, han sido analizados sobre la base de la naturaleza de los mismos (cuantitativos o cualitativos).

En el caso de los datos cuantitativos se realizó en un primer momento un análisis descriptivo utilizando para ello el programa estadístico SPSS 17.0. En este análisis se consideraron las principales medidas de tendencia central y dispersión, así como las representaciones gráficas de los mismos. Posteriormente se calculó el índice de Osterlind (1989) para analizar la congruencia entre cada ítem y criterio así como el grado de consenso entre los expertos consultados.

Los datos cualitativos, provenientes de los comentarios realizados en la sesión grupal, así como las aportaciones de los expertos y del profesorado en el segundo estudio piloto, fueron

analizados siguiendo el proceso general de análisis planteado por Rodríguez, Gil y García (1999).

Resultados

El objetivo del primer estudio piloto fue analizar si el autoinforme elaborado era comprensible y de fácil y rápida aplicación. En este sentido se pudo constatar que el profesorado universitario podía cumplimentar el mismo dedicando un tiempo de entre 20 y 30 minutos. Además, durante la aplicación no existieron dudas relevantes en referencia a ningún ítem, lo que avalaba una relativa claridad del instrumento.

Los resultados de la validación mediante jueces, en la que participaron 50 investigadores expertos en evaluación educativa, son los que se presentan a continuación.

Planificación y diseño de la evaluación

En el Gráfico I pueden observarse las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los criterios (validez, claridad y relevancia) para cada una de las actuaciones que constituyen esta primera dimensión descritos en la Tabla III.

GRÁFICO I. Media por criterio y actuación de la dimensión 1 “Planificación y diseño de la evaluación”

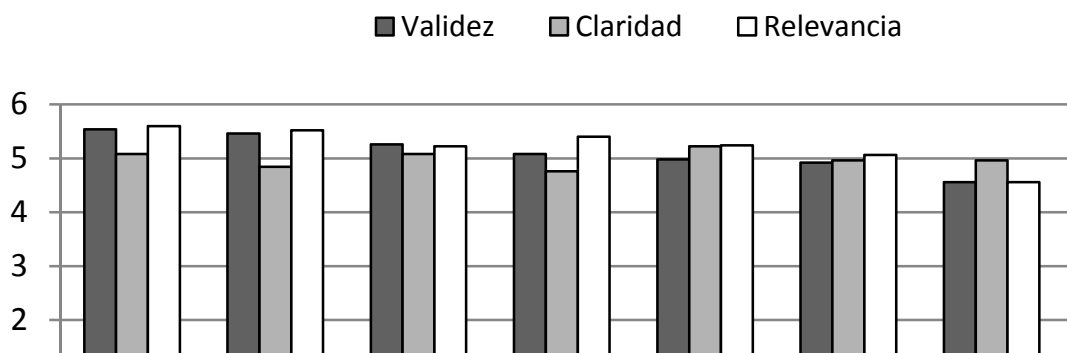


TABLA III. Tendencia central y dispersión de la dimensión 1 “Planificación y diseño de la evaluación”

| Ítem | Actuación | Validez | | Claridad | | Relevancia | |
|------|---|-----------|----------|-----------|----------|------------|----------|
| | | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ |
| 1 | Diseñar sistemas y/o procedimientos de evaluación | 5,54 | 0,73 | 5,08 | 0,99 | 5,6 | 0,57 |
| 9 | Definir y dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación | 5,46 | 0,79 | 4,84 | 1,23 | 5,52 | 0,68 |
| 18 | Diseñar y construir instrumentos de evaluación | 5,26 | 0,92 | 5,08 | 1,03 | 5,22 | 1,07 |
| 20 | Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 5,08 | 1,18 | 4,76 | 1,17 | 5,4 | 0,97 |
| 25 | Dar a conocer el procedimiento de calificación | 4,98 | 1,24 | 5,22 | 1,02 | 5,24 | 1,13 |
| 30 | Favorecer la colaboración y coordinación entre el profesorado en los procesos de evaluación | 4,92 | 1,12 | 4,96 | 0,99 | 5,06 | 1,10 |
| 31 | Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación | 4,56 | 1,18 | 4,96 | 0,97 | 4,56 | 1,16 |

| | | | | | | | |
|----|--|------|------|------|------|------|------|
| 32 | Adaptar el sistema de evaluación, los procedimientos, las técnicas e instrumentos de evaluación a contextos mixtos de aprendizaje (blended-learning) | 4,74 | 1,16 | 4,52 | 1,22 | 4,74 | 1,16 |
| 33 | Adaptar el sistema de evaluación, los procedimientos, las técnicas e instrumentos de evaluación a contextos virtuales o a distancia (e-learning) | 4,8 | 1,09 | 4,78 | 1,00 | 4,78 | 1,04 |

Podemos observar que en los ítems de esta dimensión se han alcanzado, en general, unas puntuaciones medias elevadas, siendo la puntuación media mayor de 5,54 puntos (muy/totalmente válido) y la mínima de 4,5 puntos (bastante/muy claro).

Las actuaciones relativamente menor consideradas por los expertos son aquellas referentes a la incorporación de las TIC en la evaluación (ítem 31, 32 y 33). En referencia a los mismos, surgieron diferentes comentarios, desde expertos que apoyaron la necesidad del uso de las TIC en la evaluación a otros que expresaban su opinión contraria.

En general, los ítems de esta dimensión inicialmente se consideran idóneos, pues todos ellos tienen una media ubicada por encima de 4,5 en una escala de 1 a 6.

Seguimiento de los estudiantes

En la dimensión “seguimiento de los estudiantes” (Tabla IV), al igual que ocurría en la anterior, las puntuaciones obtenidas son en líneas generales elevadas, situándose en torno a los 5 puntos (muy válido/claro/relevante) siendo la puntuación menor de 4,7 puntos (bastante/muy claro) (Gráfico II).

Por lo tanto, se puede considerar que los ítems son válidos, claros y relevantes.

GRÁFICO II. Media por criterio y actuación de la dimensión 2 “Seguimiento de los estudiantes”

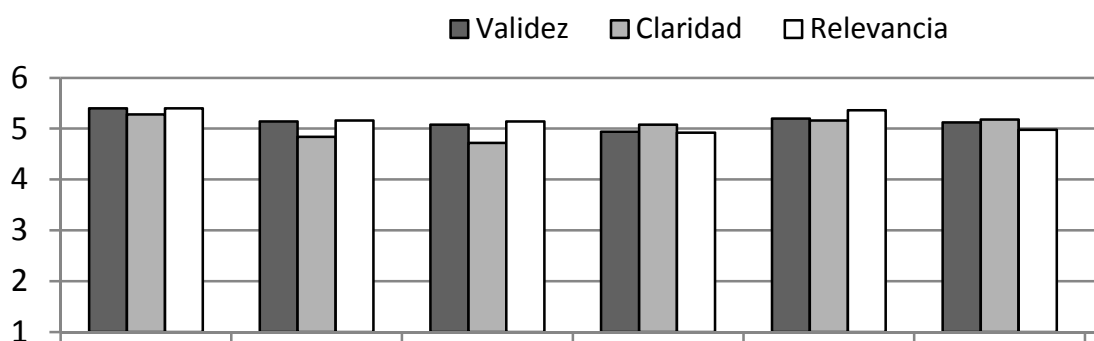


TABLA IV. Tendencia central y dispersión de la dimensión 2 “Seguimiento de los estudiantes”

| Ítem | Actuación | Validez | | Claridad | | Relevancia | |
|------|--|-----------|----------|-----------|----------|------------|----------|
| | | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ |
| 2 | Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación). | 5,4 | 0,86 | 5,28 | 0,73 | 5,4 | 0,81 |
| 3 | Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación). | 5,14 | 0,99 | 4,84 | 1,11 | 5,16 | 1,06 |
| 19 | Realizar el seguimiento del nivel de | 5,08 | 1,03 | 4,72 | 1,11 | 5,14 | 1,03 |

| | | | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|------|------|
| | aprendizaje de los estudiantes | | | | | | |
| 21 | Realizar evaluación inicial | 4,94 | 1,06 | 5,08 | 1,01 | 4,92 | 1,08 |
| 22 | Realizar evaluación continua | 5,2 | 0,93 | 5,16 | 0,98 | 5,36 | 0,78 |
| 23 | Realizar evaluación final | 5,12 | 1,02 | 5,18 | 0,96 | 4,98 | 1,22 |
| 27 | Utilizar la evaluación como medio para conocer y responder a las necesidades de los estudiantes | 5,1 | 0,79 | 4,82 | 1,06 | 5,14 | 0,83 |
| 28 | Diseñar y utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje | 4,8 | 1,29 | 4,7 | 1,33 | 5,04 | 1,07 |

Participación de los estudiantes en la evaluación

La dimensión relativa a la participación de los estudiantes en la evaluación es la que obtiene las puntuaciones relativamente menores del autoinforme (Gráfico III y Tabla V). Destacan especialmente los ítems 15 y 26 que, como se habrá observado, son los que han recibido las puntuaciones más bajas del autoinforme en los tres criterios. El ítem 15, con una puntuación media inferior a 4 es considerado por algunos expertos consultados como “repetitivo” o “innecesario”. Por este motivo, tras el proceso de validación se decidió eliminarlo del autoinforme.

GRÁFICO III. Media por criterio y actuación de la dimensión 3 “Participación de los estudiantes en la evaluación”

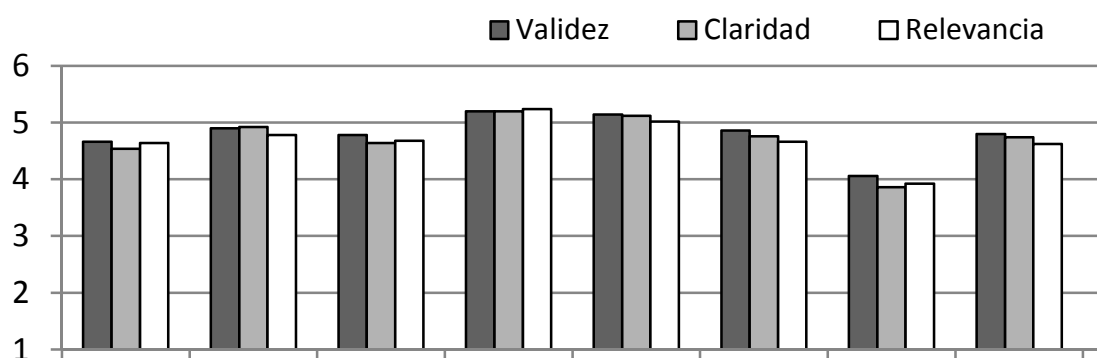


TABLA V. Tendencia central y dispersión de la dimensión 3 “Participación de los estudiantes en la evaluación”

| Ítem | Actuación | Validez | | Claridad | | Relevancia | |
|------|---|-----------|----------|-----------|----------|------------|----------|
| | | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ |
| 4 | Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello | 4,66 | 1,27 | 4,54 | 1,33 | 4,64 | 1,21 |
| 10 | Dar a conocer los beneficios de la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación | 4,9 | 1,05 | 4,92 | 1,10 | 4,78 | 1,15 |
| 11 | Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación (diálogos de evaluación) | 4,78 | 1,18 | 4,64 | 1,14 | 4,68 | 1,20 |
| 12 | Favorecer la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación (evaluación del estudiante/grupo sobre sus actividades y ejecuciones) | 5,2 | 0,97 | 5,2 | 0,86 | 5,24 | 0,94 |
| 13 | Favorecer la participación de los estudiantes a través de la evaluación entre iguales (evaluación de los estudiantes/grupos de las) | 5,14 | 0,99 | 5,12 | 0,94 | 5,02 | 0,98 |

| | | | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|------|------|
| 14 | Favorecer la participación de los estudiantes a través de la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada) | 4,86 | 1,25 | 4,76 | 1,13 | 4,66 | 1,26 |
| 15 | Favorecer la supervisión y entrenamiento por otros estudiantes en procedimientos de evaluación | 4,06 | 1,35 | 3,86 | 1,39 | 3,92 | 1,24 |
| 16 | Acordar y/o consensuar conjuntamente con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.) | 4,8 | 1,36 | 4,74 | 1,19 | 4,62 | 1,38 |
| 17 | Acordar y/o consensuar conjuntamente con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.) | 4,9 | 1,22 | 4,92 | 1,14 | 4,78 | 1,23 |
| 26 | Acordar y/o consensuar conjuntamente con los estudiantes el procedimiento de calificación | 4,46 | 1,42 | 4,44 | 1,33 | 4,3 | 1,52 |
| 29 | Dar a conocer ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes | 4,94 | 1,03 | 5,04 | 1,02 | 4,62 | 1,04 |

Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación

La última dimensión a valorar por los expertos es la referida al “seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación”. En esta dimensión, al igual que las dos primeras, las puntuaciones son elevadas en cada uno de sus criterios, situándose alrededor de los 5 puntos (muy válido, claro, relevante) (Gráfico IV y Tabla VI).

GRÁFICO IV. Media por criterio y actuación de la dimensión 4 “Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación”

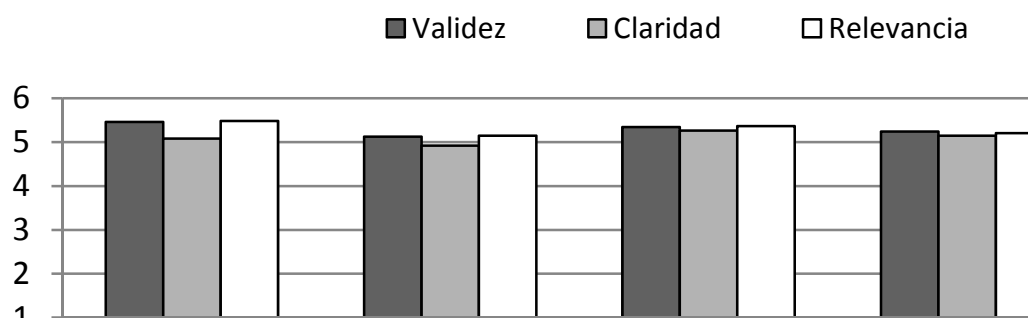


TABLA VI. Tendencia central y dispersión de la dimensión 4 “Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación”

| Ítem | Actuación | Validez | | Claridad | | Relevancia | |
|------|--|-----------|----------|-----------|----------|------------|----------|
| | | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ |
| 5 | Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos | 5,46 | 0,81 | 5,08 | 0,99 | 5,48 | 0,61 |
| 6 | Introducir innovaciones en la actividad evaluadora | 5,12 | 1,06 | 4,92 | 1,19 | 5,14 | 0,99 |
| 7 | Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje | 5,34 | 0,87 | 5,26 | 0,94 | 5,36 | 0,78 |

| | | | | | | | |
|----|---|------|------|------|------|------|------|
| 8 | Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de enseñanza universitaria | 5,24 | 1,12 | 5,14 | 1,03 | 5,2 | 1,12 |
| 24 | Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación | 5,18 | 0,98 | 5,02 | 1,04 | 5,26 | 1,01 |

General

Globalmente, analizando las puntuaciones medias obtenidas por dimensión y criterio (Tabla VII), podemos decir que las cuatro dimensiones han obtenido una alta valoración en los tres criterios establecidos. Existe un relativo equilibrio en las puntuaciones medias por dimensión, siendo la dimensión 3, como se ha comentado, la que obtiene una puntuación media comparativamente más baja. Tampoco se presentan diferencias sustanciales entre los criterios.

Tabla VII. Medias generales por dimensión y criterio

| Dimensión | Validez | Claridad | Relevancia |
|--|---------|----------|------------|
| 1. Planificación y diseño de la evaluación | 5,04 | 4,91 | 5,12 |
| 2. Seguimiento del aprendizaje de los estudiantes | 5,09 | 4,97 | 5,14 |
| 3. Participación de los estudiantes en la evaluación | 4,79 | 4,74 | 4,66 |
| 4. Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación | 5,26 | 5,08 | 5,28 |

En relación al grado de congruencia de los ítems con el criterio hay que destacar que ha habido un gran consenso entre los expertos consultados en todas las dimensiones. El índice de congruencia (I_{ik}) es superior a 0,5 en todos los ítems y criterios a excepción del 15, con un $I_{ik} < 0,3$ en los tres criterios y el ítem 26, con un $I_{ik} < 0,5$ también en los tres criterios; así como los ítems 32 y 11 en el criterio claridad (Tabla VIII). Como se ha comentado anteriormente el ítem 15 se eliminó, los ítems 11, 26 y 32 se mantuvieron aunque se modificó su redacción para hacerlos más claros y comprensibles.

TABLA VIII. Índice de congruencia

| Dimensión | Ítem | I_{ki} | | |
|---|------|----------|----------|------------|
| | | Validez | Claridad | Relevancia |
| Planificación y diseño de la evaluación | 1 | 0,90 | 0,72 | 0,96 |
| | 9 | 0,86 | 0,64 | 0,90 |
| | 18 | 0,84 | 0,68 | 0,76 |
| | 20 | 0,76 | 0,54 | 0,86 |
| | 25 | 0,64 | 0,78 | 0,74 |
| | 30 | 0,62 | 0,66 | 0,72 |
| | 31 | 0,56 | 0,68 | 0,50 |
| | 32 | 0,58 | 0,48 | 0,58 |
| | 33 | 0,62 | 0,62 | 0,66 |
| Seguimiento de los estudiantes | 2 | 0,84 | 0,84 | 0,84 |
| | 3 | 0,78 | 0,66 | 0,76 |
| | 19 | 0,72 | 0,58 | 0,78 |
| | 21 | 0,70 | 0,78 | 0,66 |
| | 22 | 0,74 | 0,80 | 0,86 |
| | 23 | 0,78 | 0,82 | 0,70 |
| | 27 | 0,78 | 0,66 | 0,72 |

| | | | | |
|---|----|------|------|------|
| | 28 | 0,58 | 0,58 | 0,70 |
| | 4 | 0,54 | 0,52 | 0,52 |
| | 10 | 0,68 | 0,68 | 0,62 |
| | 11 | 0,62 | 0,48 | 0,56 |
| | 12 | 0,74 | 0,80 | 0,78 |
| | 13 | 0,74 | 0,78 | 0,74 |
| Participación de los estudiantes | 14 | 0,64 | 0,62 | 0,56 |
| | 15 | 0,28 | 0,16 | 0,24 |
| | 16 | 0,58 | 0,58 | 0,52 |
| | 17 | 0,62 | 0,64 | 0,64 |
| | 26 | 0,44 | 0,38 | 0,32 |
| | 29 | 0,68 | 0,70 | 0,52 |
| | 5 | 0,88 | 0,72 | 0,94 |
| | 6 | 0,70 | 0,62 | 0,74 |
| Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación | 7 | 0,82 | 0,78 | 0,82 |
| | 8 | 0,76 | 0,78 | 0,70 |
| | 24 | 0,76 | 0,68 | 0,76 |

Aportaciones y comentarios

Por parte de los expertos que valoraron el cuestionario se aportaron un total de 411 comentarios textuales (Tabla IX). Nótese que las dimensiones con más comentarios son lógicamente la 1 y la 3, siendo las que disponen de más ítems, nueve y once respectivamente, en cambio la dimensión 4, con tan solo cinco ítems tiene una cantidad de comentarios sensiblemente inferior a las demás.

TABLA IX. Distribución de comentarios por dimensión

| Dimensión | f |
|--|-----|
| 1. Planificación y diseño de la evaluación | 131 |
| 2. Seguimiento de los estudiantes | 105 |
| 3. Participación de los estudiantes en la evaluación | 127 |
| 4. Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación | 48 |

En general los comentarios hicieron referencia a la claridad del ítem especificando la necesidad de reformularlo, de especificar o ejemplificar algún término. En alguna ocasión se aportó una redacción alternativa y aparecieron también comentarios referentes a la necesidad del cambio de dimensión, así como a la eliminación e incorporación de ítems. Sobre la base del análisis de estos comentarios, a pesar de las altas puntuaciones recibidas por cada ítem, se decidió reformular o cambiar 20 de los ítems originales. Estos cambios se centraron en: cambios de dimensión, aclaración terminológica, unión de ítems, cambios en la redacción, eliminación de ítems considerados repetitivos o innecesarios e inclusión de ítems nuevos.

En la tercera fase (segundo estudio piloto), un total de 46 profesores universitarios cumplimentaron el mismo. Las propuestas recibidas en esta ocasión fueron escasas lo que, en nuestra opinión, es indicativo de la claridad de las actuaciones presentadas en el autoinforme, aunque a tenor de algunos comentarios y observaciones se procedió a una ligera modificación en cuatro ítems (1, 10, 22 y 29).

Como resultado de esta validación se construyó la versión definitiva de ActEval (Anexo I). Se trata de un instrumento dirigido a profesorado universitario cuyo objetivo es conocer su percepción en referencia a la evaluación. El autoinforme recoge 31 actuaciones, englobadas en 4 dimensiones. La dimensión 1 recoge aspectos relativos a la planificación y diseño de la evaluación, la segunda se refiere al seguimiento de las tareas de los estudiantes, la tercera

dimensión hace referencia a la participación del alumnado en la evaluación y por último, la cuarta dimensión recoge aspectos relativos al seguimiento, mejora y adaptación constante que realiza el docente de la evaluación. Los profesores al cumplimentarlo deben señalar la importancia, competencia y utilización que otorgan a cada una de estas actuaciones.

Conclusiones y Prospectiva

En cuanto al estudio presentado son destacables principalmente los resultados obtenidos por la validación de expertos, especialmente en el criterio relevancia, pues puede apreciarse que los ítems más valorados en este criterio son, en líneas generales y salvo alguna excepción, los más clásicos y con mayor trayectoria en educación superior. En este sentido, puede apreciarse que los expertos coinciden en la necesidad de realizar un diseño y planificación sistemática de la evaluación así como en la importancia de revisar, mejorar e innovar la práctica evaluativa. Así, sobre la importancia de realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, los expertos consultados han otorgado una gran relevancia a dicha dimensión. Esta perspectiva es coherente con la importancia concedida a los procesos de retroalimentación por autores como Bloxham y Boyd (2007), Gibbs y Simpson (2004) o Nicol (2009).

Por contra, la dimensión “participación de los estudiantes en la evaluación”, si bien recibe puntuaciones alrededor de 4 puntos (bastante), es la menos valorada del cuestionario por los expertos, habiéndose obtenido unas puntuaciones relativamente inferiores a las demás dimensiones, ignorando en cierta medida las aportaciones que esta participación supone para el aprendizaje de los estudiantes, como lo han puesto de manifiesto Falchikov (2005) o Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz (2011, en prensa). Consecuentemente, es comprensible que éste continúe siendo un aspecto desatendido y desconocido por el profesorado universitario, pues, aunque los expertos en educación superior consultados le otorgan una cierta relevancia, los ítems que componen esta dimensión son marcadamente los que obtienen las puntuaciones más bajas del cuestionario, con la excepción de los ítems relativos a la autoevaluación y evaluación entre iguales.

Como se ha especificado anteriormente, esta investigación se inició con una doble intencionalidad: a) determinar las principales tareas/actuaciones del profesorado universitario relacionadas con su función evaluadora; y b) crear y validar teóricamente un instrumento que permita identificar y analizar la opinión del profesorado universitario sobre su actividad evaluadora.

En este sentido se han identificado un total de treinta y una actuaciones cuya validez (aparente y de contenido) se ha realizado con la colaboración de expertos en educación superior y por parte de profesores universitarios. Estas actuaciones se han clasificado en cuatro dimensiones: diseño y planificación de la evaluación; seguimiento de los estudiantes; participación de los estudiantes en la evaluación; y seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación

En el momento de redactar este trabajo, en el contexto del proyecto *Re-Evalúa*, se está procediendo a la cumplimentación del cuestionario por parte de unos quinientos profesores universitarios, lo que nos permitirá analizar la importancia que conceden a cada una de las actuaciones contempladas en el autoinforme, en qué medida se consideran preparados para poder abordar cada una de ellas y en qué grado las utilizan en su actividad cotidiana como profesores.

Los datos recabados nos permitirán proceder no sólo a la validación empírica del autoinforme, a través del uso de técnicas multivariantes, sino a disponer de una perspectiva global del pensamiento y actuación del profesorado universitario sobre una de sus principales funciones como es la evaluación. Así mismo se podrá analizar en qué medida esta percepción del profesorado es coherente con los últimos enfoques que vienen emergiendo en la evaluación educativa universitaria; o en qué medida el profesorado universitario es coherente con las

perspectivas futuras que, como mantienen el JISC (2010) o Boud (2010), demandan que en la universidad el centro de atención se sitúe en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo de estrategias participativas, como la evaluación orientada al aprendizaje, antes que en el curriculum enseñado.

Referencias bibliográficas

- ADAM, C. Y K. KING. (1995). Towards a framework for student self-assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 336–343.
- ASSESSMENT REFORM GROUP (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIGGS, J. & TANG, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- BLOXHAM, S. & BOYD, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. Londres: Open University Press/McGraw-Hill.
- BOUD, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- BOUD, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the Learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, (2), 151-167
- BOUD, D. (2006). Foreword. En C. BRYAN & K. CLEGG (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (xvii-xix). New York: Routledge.
- BRIGGS, C. L., STARK, J.S. & ROWLAND-POPLAWSKY, J. (2003) How Do We Know a “Continuous Planning” Academic Program When We See One? *The Journal of Higher Education*, 74 (4), 361-385
- BUTCHER, C., DAVIES, C. & HIGHTON, M. (2006). *Designing learning from module outline to effective teaching*. Abingdon: Routledge.
- CARLESS, D. (2003). Learning-oriented assessment. Comunicación presentada en la *Evaluation and Assessment Conference*, University of South Australia, Adelaide, 25 de noviembre de 2003.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. & MOK, M.C.M. (2006). Learning oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G., & LIU, N.F. (2006). *How Assessment supports learning: learning-oriented assessment in action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- CHENG, W., & M. WARREN. (1997). Having second thoughts: student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22, 233–239.
- DOCHY, F., M. SEGERS, & SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education* 24 (3), 331–350.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Abingdon: Routledge.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la ‘Pedagogía del oprimido’*. México / Madrid: Siglo XXI.
- GIBBS, G. & SIMPSON, C. (2004). Conditions under which assessment supports students’ learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1.
- GIBBS, G. (2006). How assessment frames student learning. En Cordelia Bryan and Karen Clegg, *Innovative Assessment in higher education* (23-36). Abingdon: Routledge.
- HANRAHAN, S. & ISAACS, G. (2001). Assessing self- and peer assessment: the students’ views. *Higher Education Research & Development* 20 (1), 53–70.
- IBARRA SÁIZ, M.S. Y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- KNIGHT, P. (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- LITWIN, M. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage.

- LÓPEZ PASTOR, V.M. (Coord.) (2006) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (Coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- LJUNGMAN, A.G. & SILÉN, C. (2008). Examination involving students as peer-examiners. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (3), 289–300.
- NICOL, D. (2009). *Transforming Assessment and Feedback: Enhancing integration and empowerment in the first year*. Mansfield: Enhancement Themes.
- OLIVIA, P. & HENSON, K. (1980). *What are the Essential Generic Teaching Competencies?*. *Theory into Practice* 9 (2), 117-121.
- OSTERLIND, S. J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.
- PÉREZ PUEYO, A., TABERNERO B., LÓPEZ, V.M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLLOCH, M., GONZÁLEZ, N. Y CASTEJÓN, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- POPE, N. (2005). The impact of stress in self-and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (3), 51–63.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, MA: Aljibe.
- RUIZ RUIZ, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- ÁLVAREZ ROJO, V. Y OTROS. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1), 1-18. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm (Consulta: 25/02/2011).
- BOUD, D. Y ASOCIADOS (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Disponible en: http://www.iml.uts.edu.au/assessment-futures/Assessment-2020_propositions_final.pdf (Consulta: 15/04/2011).
- CARLESS, D. (2011). Learning-oriented assessment and the development of student learning capacities. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional EVALtrends 2011*. Cádiz, 9 al 11 de marzo. Disponible en: <http://evaltrends.uca.es/index.php/publicaciones.html>. (Consulta: 07/07/2011).
- GESSA PERERA, ANA (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, (354), 749-764. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf (Consulta: 03/03/2011).
- JISC (2010). *Effective Assessment in a Digital Age*. Disponible en: <http://www.jisc.ac.uk/digiassess>. (Consulta: 15/01/2011).
- IBARRA SÁIZ, M. S. (Dir.) (2008) *EvalCOMIX: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Disponible en: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf>. (Consulta: 20/04/2011).

- IBARRA SÁIZ, M.S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Y GÓMEZ RUIZ, M.A. (2010). *La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario*. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 16 (1). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm (Consulta: 15/02/2011).
- IBARRA SÁIZ, M.S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Y GÓMEZ RUIZ, M.A. (2012, en prensa). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_092.pdf. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092 (Consulta 07/07/2011).
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (Dir.) (2009). *EvalHIDA: Evaluación de Competencias con Herramientas de Interacción Dialógica Asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Disponible: <http://www.tecn.upf.es/~daviniah/evalhida.pdf> (Consulta: 20/04/2011).
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SÁIZ, M.S. Y GÓMEZ RUIZ, M.A. (2011, en prensa). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/356_045.pdf. DOI:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045 (Consulta 07/07/2011).

Dirección de contacto: Victoria Quesada Serra. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación EVALfor. Campus Río San Pedro. 11519 Puerto Real. Cádiz. E-mail: victoria.quesada@uca.es

ANEXO I

ActEval

Autoinforme sobre la Actividad Evaluadora

A continuación le presentamos una serie de actuaciones del profesorado universitario referidas al proceso de evaluación del aprendizaje, como parte de su actividad docente universitaria.

Le solicitamos su opinión y valoración sobre cada una de las actuaciones especificadas considerando los tres criterios siguientes:

IMPORTANCIA: Grado de **interés** y **relevancia** que tiene para usted, como profesor/a universitario/a, la actuación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

COMPETENCIA: Grado en el que usted se considera **preparado**, con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación.

UTILIZACIÓN: Grado en el que usted acostumbra a **ejecutar** o **realizar** la actuación en su desempeño como docente universitario.

En cada uno de los criterios la escala de valoración es la siguiente:

| Ninguna | Muy Poca | Alguna | Bastante | Mucha | Totalmente |
|---------|----------|--------|----------|-------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| Indique su situación profesional | |
|----------------------------------|--|
| Universidad | |
| Rama de conocimiento | |
| Categoría | |
| Sexo | |
| Años de experiencia | |

AUTOINFORME SOBRE LA ACTIVIDAD EVALUADORA (ActEval)

| <i>ACTUACIONES</i> | | IMPORTANCIA | | | | | | COMPETENCIA | | | | | | UTILIZACIÓN | | | | | |
|--------------------|--|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación). | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación). | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Introducir innovaciones en actividad evaluadora | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de enseñanza universitaria. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Dar a conocer al alumnado los beneficios de su participación en el proceso de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

AUTOINFORME SOBRE LA ACTIVIDAD EVALUADORA (ActEval)

| <i>ACTUACIONES</i> | | IMPORTANCIA | | | | | | COMPETENCIA | | | | | | UTILIZACIÓN | | | | | |
|--------------------|---|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11 | Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Favorecer la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación (evaluación del estudiante/grupo sobre sus actividades y ejecuciones) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Favorecer la participación de los estudiantes a través de la evaluación entre iguales (evaluación de los estudiantes/grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | Favorecer la participación de los estudiantes a través de la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación/ tareas del estudiante) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | Relacionar y adecuar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | Acordar y/o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | Acordar y/o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | Construir instrumentos de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/ blended-learning, no-presencial/e-learning) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

AUTOINFORME SOBRE LA ACTIVIDAD EVALUADORA (ActEval)

| <i>ACTUACIONES</i> | | IMPORTANCIA | | | | | | COMPETENCIA | | | | | | UTILIZACIÓN | | | | | |
|--------------------|--|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21 | Realizar evaluación inicial | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje del alumnado) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | Realizar evaluación final | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | Dar a conocer el procedimiento de calificación | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | Acordar y/o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27 | Utilizar la evaluación como medio para conocer y así poder responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29 | Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien, proporcionar ejemplos modélicos. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30 | Favorecer la colaboración y coordinación entre el profesorado en los procesos de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

AUTOINFORME SOBRE LA ACTIVIDAD EVALUADORA (ActEval)

| <i>ACTUACIONES</i> | | IMPORTANCIA | | | | | | COMPETENCIA | | | | | | UTILIZACIÓN | | | | | |
|--------------------|---|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|-------------|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31 | Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (Como Moodle, LAMS, Blackboard...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

en prensa / in press