



Vol., 24 N°1 (Febrero, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8449

Fecha de recepción: 19/12/18

Fecha de aceptación: 10/12/19

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Learning assessment: perceptions and practices of university teachers on assessment



Carmen Isabel Reyes García, Alicia Díaz Megolla, Rocío Pérez Solís, Rosa Marchena Gómez y Fátima Sosa Moreno

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

E-mail: carmen.reyes@ulpgc.es ;

alicia.diaz@ulpgc.es ; rosa.marchena@ulpgc.es ;

rocio.perez@ulpgc.es ; fatima.sosa@ulpgc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6534-9359>

<https://orcid.org/0000-0001-6976-0647>

<https://orcid.org/0000-0002-4469-495>

<https://orcid.org/0000-0003-1803-8472>

<https://orcid.org/0000-0002-1907-3395>

Resumen:

Las universidades están obligadas a mejorar la evaluación si quieren formar al alumnado para tener “éxito” en el S.XXI; no obstante, en sus aulas, las prácticas de evaluación siguen ancladas en la calificación ligada al examen. Nuestro estudio se planteó como objetivos, por un lado, analizar la percepción del profesorado de nuestra Facultad en torno a la importancia, competencia y utilización de la evaluación y, por otro, constatar si sus prácticas de evaluación están orientadas al aprendizaje. Para alcanzar estos objetivos se ha desarrollado una metodología mixta, esto es, se han utilizado tanto estrategias cuantitativas (cuestionario) como cualitativas (análisis documental y grupos de discusión) recurriendo a la complementariedad que caracteriza este tipo de métodos. Respecto a las percepciones del profesorado, hemos hallado que el profesorado percibe como importante la evaluación y se considera competente para ponerla en práctica a pesar de que piensa que no la usa suficientemente. Por otra parte, los resultados han demostrado que sus prácticas de evaluación no se orientan al aprendizaje. Defendemos la necesidad del estudio de las actitudes y de las prácticas

de evaluación del profesorado contextualizadas, para el diseño de planes de formación del profesorado.

Palabras clave: educación superior; evaluación orientada al aprendizaje; prácticas de evaluación; proyectos docentes

Abstract:

Universities are bound to improve assessment if they want to shape students to be “successful” in the twenty-first century. The present study aims, on the one hand, to analyze the perceptions of university professors towards the importance, competence and use of assessment and, on the other hand, to determine if those assessment practices are orientated to learning. To achieve these objectives, the study was developed through a mixed methodology, combining both quantitative strategies (survey) and qualitative strategies (documentary analysis, focus groups). Regarding perceptions, teachers perceive that the assessment is important, and they consider themselves qualified for this task though they recognize it is not present enough in their practice. Moreover, the results have shown that their assessment practices are not orientated to learning. It is important to study the attitudes and the contextualized assessment practices of teachers from the perspective of learning orientation. This type of studies allows the design of training that meets the real needs of teachers and, alternatively, it promotes students’ learning.

Key Words: assessment practices; higher education; learning-orientated assessment; teaching guides

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-Saíz, 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: las concepciones del profesorado (Carless, 2015); sus pensamientos y creencias sobre la evaluación (Brown, Hui, Yub y Kennedy, 2011; Serrano 2010) y las causas inconscientes (Joughin et al., 2017). 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. En esta línea de pensamiento nos situamos con el trabajo que presentamos en este artículo, que se centra en nuestro contexto para analizar las percepciones y prácticas evaluadoras del profesorado de nuestra Facultad. 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.

2.1. Las prácticas de evaluación a través de los proyectos docentes

Los proyectos docentes son documentos oficiales que aportan información sobre los elementos y características fundamentales de las asignaturas: los contenidos y competencias que se van a aprender, las actividades de aprendizaje que se van a desarrollar, los instrumentos para la evaluación, etc. (Zabalza y Zabalza, 2010). La normativa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) establece que el profesorado encargado de impartir cada asignatura elaborará un proyecto docente donde, entre otros elementos, concretará el procedimiento de evaluación, indicando de manera precisa el tipo de pruebas o exámenes y los trabajos que, en su caso, deberá realizar el alumnado, así como el resto de actividades que puedan establecerse. Este procedimiento, tal y como indica el Reglamento de Evaluación de los Resultados de

Aprendizaje de la ULPGC en su artículo 14, no podrá ser modificado a lo largo del curso académico.

Por tanto, los proyectos docentes nos describen, en general, lo que ocurre en las aulas. Recientemente, Panadero, Fraile, Fernández-Ruiz, Castilla-Esteves y Ruiz (2018) llegan incluso a afirmar que el análisis de los proyectos docentes es más objetivo que preguntar directamente a los docentes universitarios sobre sus prácticas a través de encuestas o entrevistas.

2.2. 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 Fachinov, 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 ha aplicado una metodología mixta (Teddlie y Tashakkori, 2009), esto es, se han utilizado tanto un enfoque cuantitativo como cualitativo para abordar los objetivos del trabajo (Tabla 1). Recurrimos a la complementariedad que caracteriza este tipo de métodos (Greene y Caracelli, 2003), para de esta manera conjugar y potenciar las fortalezas de los dos enfoques, así como para abordar los objetivos desde las múltiples dimensiones de la evaluación.

Tabla 1
Objetivos de la investigación en relación con los instrumentos de investigación utilizados.

<i>Objetivos</i>	<i>Procedimientos de recogida de la información</i>
1º) Analizar la percepción del profesorado en torno a la importancia, competencia y utilización de la evaluación	- Cuestionario sobre la Actividad Evaluadora del profesorado universitario (ActEval). - Análisis Documental (Proyectos Docentes)
2º) Constatar si las prácticas de evaluación están orientadas al aprendizaje	- Grupo de Discusión con el profesorado - Grupo de Discusión con el alumnado

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Muestra e instrumentos de investigación

La población objeto de estudio es el profesorado que imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC en las asignaturas de formación

básica y obligatoria de los grados de Educación Social, Educación Primaria y Educación Infantil. También se seleccionaron estudiantes de último curso de los grados para recoger información.

Los procedimientos para la recogida de la información utilizados (Tabla 1) se aplicaron, en el caso del cuestionario, a 52 profesores/as del total de 116 que impartían docencia en los grados de Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE). La distribución en función del sexo está casi equiparada, ya que el 48,1% son hombres y el 51,9% mujeres. Respecto a la pertenencia a los diferentes departamentos, el mayor porcentaje pertenecía al Departamento de Educación (61,5%), seguido de los Departamentos de Psicología y Sociología (19,2%) y Didácticas Especiales (19,2%). En cuanto a la categoría laboral, el 59,6% del profesorado es personal contratado, mientras que el 40,4% restante es funcionario. Accedimos al profesorado a través de un muestreo de conveniencia, esto es, incluimos a todo el profesorado accesible que aceptó cumplimentar el cuestionario. La muestra que participó en nuestro estudio supone un 46% en relación a la población total.

El cuestionario ActEval es un autoinforme que permite obtener información sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz, 2013). Este cuestionario presenta una adecuada validez aparente y de contenido (Quesada et al., 2013), validez empírica (Biencinto, Carpintero, Núñez y García, 2013) y una consistencia interna (alfa de Cronbach) superior a 0,93 en cada dimensión. En nuestra muestra la puntuación en el alfa de Cronbach fue superior a 0,91 en todas las dimensiones. 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. Cada uno de los ítems del cuestionario se valoró a través de una escala likert entre 1 (nunca) y 5 (siempre) para medir los criterios: importancia, competencia y utilización, en las distintas dimensiones de la evaluación. Por tanto, se trata de un cuestionario estandarizado y validado. Los autores validaron el instrumento con el profesorado de 18 universidades públicas españolas de diferentes áreas.

Por otro lado, el análisis documental se realizó a través de la revisión de los proyectos docentes publicados en la página web de la Facultad. Se analizaron 80 proyectos docentes correspondientes al total de las asignaturas básicas y obligatorias establecidas en el actual plan de estudio de las titulaciones antes mencionadas. A través de estos documentos de diseño nos informamos sobre las prácticas de evaluación del profesorado, es decir, sobre el conjunto de actuaciones que ponen en marcha los docentes para desarrollar la evaluación. No obstante, los hallazgos del análisis documental se triangularon con lo aportado por los grupos de discusión, ya que asumimos que puede haber casos en los que no exista concordancia entre el diseño y la puesta en práctica de los proyectos docentes.

Se organizaron tres grupos de discusión, uno formado por estudiantes y dos por docentes. La selección de todos los participantes siguió los criterios de un muestreo intencional, procurándose una muestra de profesores/as bajo adscripción voluntaria que poseyera, a la vez, experiencia e interés por reflexionar sobre la evaluación desarrollada en los grados de la facultad y que perteneciera a las distintas titulaciones. En el caso del alumnado, además de por adscripción voluntaria, se seleccionó alumnado egresado de los grados.

Los grupos de discusión se realizaron en días diferentes en una sala de reuniones. Cada sesión fue moderada por una de las investigadoras, mientras otra le procuraba apoyo actuando como secretaria. Se diseñó una guía de contenidos para la discusión entre el profesorado y otra para la discusión del alumnado. En los grupos de discusión de los docentes se realizaron las siguientes preguntas para inducir el debate: (I) ¿Qué tareas o procedimientos utilizas para evaluar a los estudiantes en tus asignaturas? (II) ¿Participan los estudiantes de alguna manera en la evaluación? (III) ¿Cómo comunicas los resultados de la evaluación a los estudiantes? (IV) ¿Qué información les aportas sobre los resultados? En el grupo de estudiantes se formularon las siguientes cuestiones: (I) ¿Qué tareas o procedimientos utilizan los docentes para evaluar a los estudiantes? (II) ¿Participan los estudiantes de alguna manera en la evaluación? (III) ¿Cómo comunica el profesorado los resultados de la evaluación a los estudiantes? ¿Qué información sobre los resultados les aportan?

En la fase de análisis de la información, se realizaron las siguientes tareas: transcripción literal de las grabaciones, lectura preliminar de las transcripciones, elaboración de las categorías de análisis, codificación, asignación de cada fragmento a las categorías temáticas, análisis de contenido y redacción final del análisis.

3.2. Análisis de la información

Los datos del cuestionario se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS v. 21. Se realizó un análisis descriptivo, hallándose las medias y desviaciones típicas de las dimensiones y criterios antes referidos, así como de cada uno de los ítems.

Para el análisis documental de los proyectos docentes y para el análisis de los grupos de discusión, se aplicaron los procedimientos del análisis de contenido (Krippendorff, 1990) y se estableció un sistema categorial deductivo consistente en clasificar la información que contenían los proyectos docentes a partir de un criterio teórico. Para ello, partimos de una dimensión denominada evaluación orientada al aprendizaje en la cual la evaluación es concebida como un proceso orientado a mejorar y promover aprendizajes duraderos y significativos en los estudiantes. Esta dimensión se compone de tres categorías establecidas a priori de acuerdo al marco teórico de esta investigación: tareas, participación del alumnado en evaluación y *feedback*. De esta manera, lo analizado se iba distribuyendo en unidades de información acorde a dichas categorías. Este proceso deductivo de análisis se siguió para analizar las categorías y subcategorías, excepto en el caso de las subcategorías incluidas en la categoría “Tareas”, que requirió un proceso inductivo debido a la amplitud de la información encontrada. En este caso, se siguió una estrategia inversa, es decir, la

entrada conceptual de cada subcategoría no se definía hasta que no se había revisado toda la información. El sistema categorial de este estudio queda recogido en la Tabla 2.

Tabla 2
Sistema categorial del análisis de los proyectos docentes.

Dimensión: Prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje				
Categorías	Tareas de evaluación		Participación del alumnado en evaluación	Feedback
	Exámenes convencionales	Pruebas de ejecución	- Autoevaluación (AE) - Evaluación de pares (EP) - Coevaluación (C) - Otras (O)	-Feedback tradicional -Feedback dialógico
Subcategorías	* Pruebas escritas o variadas sin concretar (A) * Test/objetivas (B) * Mixtas (C) * Desarrollo (D) * Exámenes inespecíficos (E)	* Actividades orales(P): seminarios (U), exámenes orales (V) y otras (W) * Trabajos específicos (Q) * Actividades de clase (R): asistencia (X), participación y asistencia (Y) y participación (Z) * Pruebas de ejecución específicas (S) * Pruebas de ejecución inespecíficas o mal clasificadas (T)		

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Para comenzar, presentaremos los resultados obtenidos del primer objetivo de nuestro estudio: analizar la percepción del profesorado en torno a la evaluación.

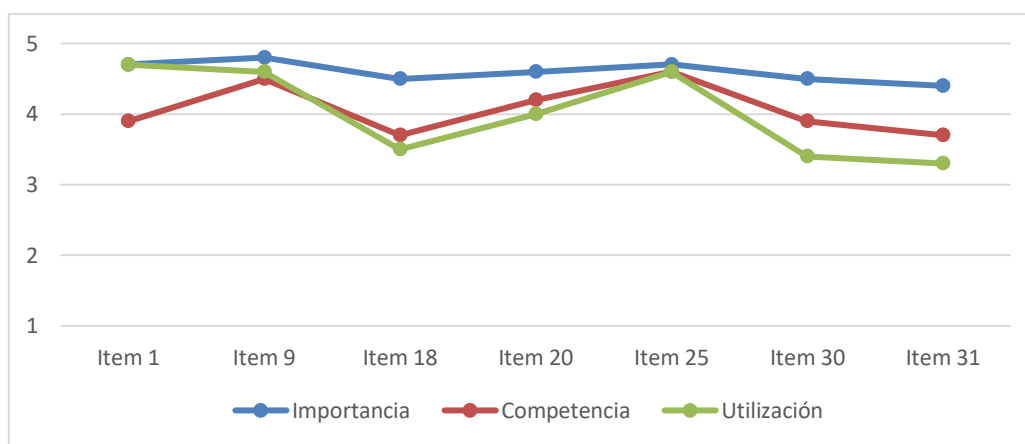
4.1. Percepciones del profesorado

Se hallaron las medias y desviaciones típicas de las dimensiones “Diseño y planificación”, “Seguimiento del alumnado” y “Participación del alumnado” del cuestionario ActEval, calculándose estos descriptivos en torno a los criterios de *importancia*, *competencia* y *utilización* (por dimensión y por ítems).

4.1.1. Diseño y planificación de la evaluación

En función de los resultados obtenidos en la media global de esta dimensión, vemos como el profesorado presta mucha atención a los aspectos relacionados con el diseño y planificación de la evaluación, ya que la puntuación media es de 4,1 en una escala de 1 a 5. En cuanto al *criterio de importancia*, el profesorado percibe como muy importante esta dimensión, con puntuaciones cercanas a 4,5. La *competencia* percibida por parte de los profesores, aunque menor a la *importancia*, sigue siendo alta, presentando puntuaciones medias de 4 puntos. Por último, la *utilización* es el criterio con menor puntuación media, aunque sigue siendo elevada.

Figura 1. Media por criterio de la dimensión “Diseño y planificación de la evaluación”.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3
Media y desviación típica por ítem y criterio de la dimensión “Diseño y planificación de la evaluación”.

Item	Importancia		Competencia		Utilización	
	M	DT	M	DT	M	DT
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.)	4,7	0,6	3,9	0,8	4,2	1,1
9. Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación	4,8	0,6	4,5	0,7	4,6	0,8
18. Construir instrumentos de evaluación	4,5	0,9	3,7	1,2	3,6	1,4
20. Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje	4,6	0,7	4,3	0,9	4,0	1,2
25. Dar a conocer el procedimiento de calificación	4,7	0,6	4,6	0,6	4,6	0,7

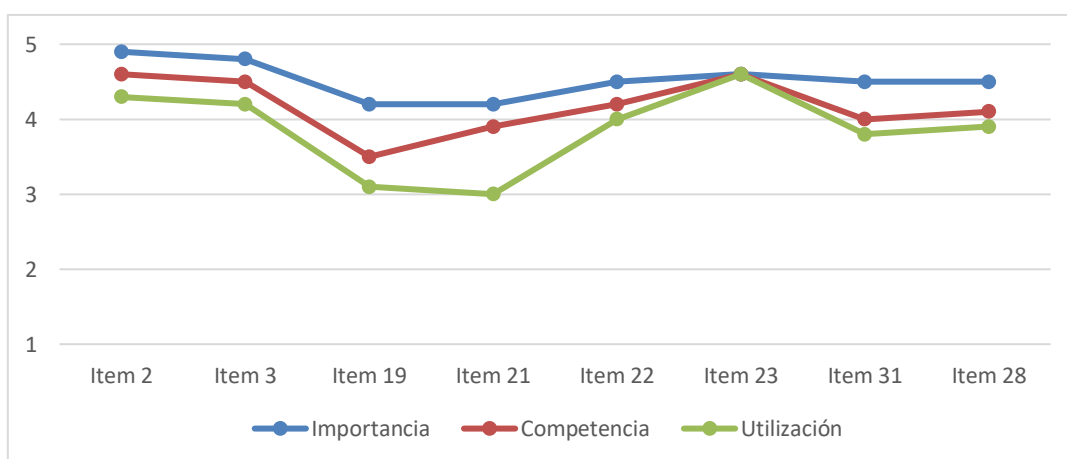
30. Favorecer la colaboración y coordinación entre el profesorado en los procesos de evaluación	4,5	0,9	3,9	1,1	3,4	1,4
31. Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (Como Moodle, LAMS, etc.)	4,4	0,8	3,7	1,3	3,3	1,5

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. Diseño y planificación de la evaluación

Los resultados obtenidos en esta dimensión son similares a los de la dimensión anterior, con una media global de 4,1. En cuanto a los criterios, observamos el mismo patrón que en la dimensión anterior. Así, en relación a la *importancia*, las puntuaciones medias son de 4,4 puntos, la *competencia* percibida es menor al criterio de *importancia*, pero cuenta con una puntuación media de 4 puntos y, por último, la *utilización* es el criterio con menor puntuación media (3,8).

Figura 2. Media por criterio de la dimensión “Seguimiento del alumnado”.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4
Media y desviación típica por ítem y criterio de la dimensión “Seguimiento del alumnado”.

Item	Importancia		Competencia		Utilización	
	M	DT	M	DT	M	DT
2. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación)	4,9	0,3	4,6	0,6	4,3	0,9
3. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que	4,8	0,4	4,5	0,7	4,2	1,0

puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación)						
19. Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos(semi-presencial, <i>blended learning</i> , no-presencial/ <i>e-learning</i>)	4,2	0,9	3,5	1,3	3,1	1,6
21. Realizar evaluación inicial	4,2	1,0	3,9	1,1	3,0	1,4
22. Realizar evaluación continua	4,5	0,8	4,2	1,0	4,0	1,1
23. Realizar evaluación final	4,6	0,6	4,6	0,6	4,6	0,7
27. Utilizar la evaluación como medio para conocer y responder a las necesidades de los estudiantes	4,5	0,8	4,0	1,0	3,8	1,0
28. Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje	4,5	0,8	4,1	1,0	3,9	1,2

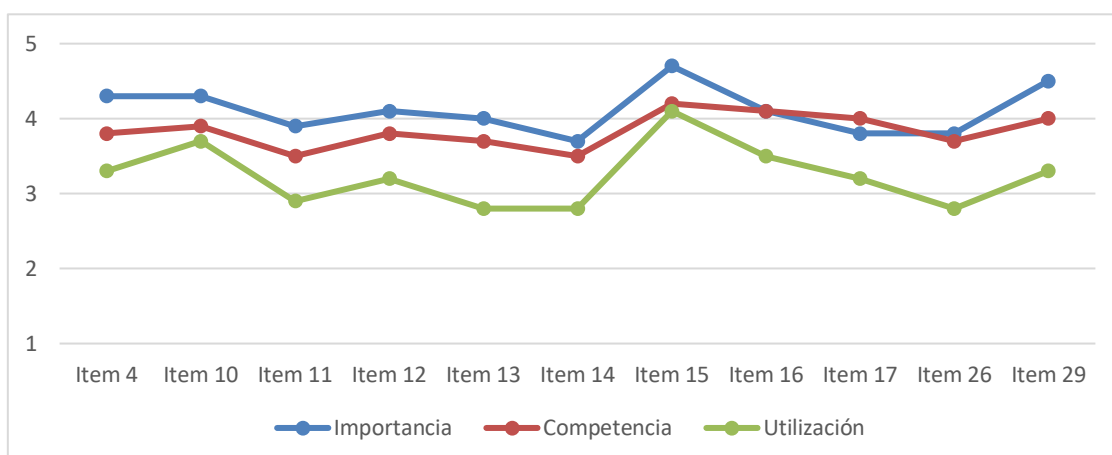
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 y Tabla 4 podemos comprobar que el ítem que presenta una mayor puntuación en los tres criterios (*importancia*, *competencia* y *utilización*) es el 23, 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 puntúa 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 y sigue siendo un aspecto al que el profesorado da mucha importancia.

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, obteniéndose una puntuación total para esta dimensión de 3,6. Esto nos indica que esta dimensión es la que el profesorado tiene menos consolidada. En referencia a las puntuaciones de los criterios, observamos un patrón similar en todas las dimensiones, esto es, en el criterio de *importancia* la media de los ítems es de 3,9 puntos; la *competencia* percibida es menor al criterio de importancia con una puntuación media de 3,7 puntos; y, por último, la *utilización* es el criterio con menor puntuación media (3,1).

Figura 4. Media por criterio de la dimensión “Participación del alumnado”.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5
Media y desviación típica por ítem y criterio de la dimensión.

Item	Importancia		Competencia		Utilización	
	M	DT	M	DT	M	DT
4. Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello	4,3	0,9	3,8	0,9	3,3	1,2
10. Dar a conocer los beneficios de la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación	4,3	0,9	3,9	1,0	3,7	1,3
11. Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación	3,9	1,1	3,5	1,1	2,9	1,3
12. Favorecer la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación (evaluación del estudiante/grupo sobre sus actividades y ejecuciones)	4,1	1,0	3,8	1,1	3,2	1,4
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)	4,0	1,2	3,7	1,0	2,8	1,4
14. Favorecer la participación de los estudiantes a través de la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada)	3,7	1,3	3,5	1,2	2,8	1,5
15. Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia	4,7	0,6	4,2	1,0	4,1	1,3

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.)	4,1	1,2	4,1	1,1	3,5	1,5
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.)	3,8	1,2	4,0	1,0	3,2	1,4
26.	Acordar y/o consensuar conjuntamente con los estudiantes el procedimiento de calificación	3,8	1,1	3,7	1,3	2,8	1,3
29.	Dar a conocer ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes	4,5	0,8	4,0	1,1	3,3	1,3

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 y Tabla 5 observamos que el ítem que ha obtenido una mayor puntuación en los tres criterios (*importancia*, *competencia* y *utilización*) es el 15. Este ítem hace referencia a la relación entre el sistema de evaluación y las competencias y objetivos de la asignatura. Esta alta puntuación puede explicarse porque el profesorado debe especificar esta relación en los proyectos docentes que elabora, por lo que puede entender que un aspecto básico de la evaluación esté relacionado con la coherencia entre estos elementos. Por otro lado, en relación al ítem 17, 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 puntúa el profesorado en los tres criterios es el ítem 14, 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”. Para este fin presentaremos los porcentajes en los que aparecen estas condiciones en los proyectos docentes de las asignaturas. Finalmente, contrastaremos estos porcentajes con la información obtenida en los grupos de discusión de profesorado y alumnado acerca de estas tres prácticas de evaluación.

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” que se describen en los proyectos docentes (Tabla 6) 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, en la Tabla 6 observamos que, en primer lugar, la tarea que se describe con un

mayor porcentaje es el seminario (90%), seguido de los trabajos específicos (87,5%); de la asistencia y participación (55%); de otras actividades orales (45%); de las pruebas escritas variadas sin especificar (43,7%); y de los exámenes tipo test u objetivos (26,25%). A continuación, las pruebas mixtas (21,2%); los exámenes orales (16,2%); y la asistencia (15%). El resto de tareas se mencionan en un 10% o menos de los proyectos docentes.

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, aunque el análisis de los proyectos docentes ha mostrado un porcentaje de tan solo un 26% en la utilización de esta prueba. Quizás sea que bajo la categoría *variados sin especificar* (47%) se esconda un uso más habitual del tipo test. 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 referencia la mayor parte de las tareas de evaluación que se señalan en los proyectos docentes y mencionan como tareas predominantes tanto el examen tipo test como el de desarrollo o los variados. 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.

Por último, en relación a las tareas de evaluación descritas como asistencia y participación, en los grupos de discusión tanto del alumnado como del profesorado aparecen fundamentalmente menciones a la participación y no a la asistencia: participación en clase, en foros o en el campus virtual... Además, el alumnado hace alguna alusión al uso subjetivo de la participación por parte del profesorado.

Tabla 6
Análisis de las tareas de evaluación en los proyectos docentes ^{1,2}

MATERIAS	TAREAS DE EVALUACIÓN										
	Exámenes convencionales					Pruebas de ejecución					
	A	B	C	D	E	P	Q	R	S	T	
						U	V	W	X	Y	Z
GEP1A	X					X		X			
GEP1B		X				X	X				
GEP1C	X	X				X		X	X		
GEP1D			X			X	X			X	

Tabla 6 (Continuación)
Análisis de las tareas de evaluación en los proyectos docentes ^{1,2}

MATERIAS	TAREAS DE EVALUACIÓN									
	Exámenes convencionales					Pruebas de ejecución				
	A	B	C	D	E	P	Q	R	S	T
						U	V	W	X	Y
GEP1E					X	X		X		X
GEP1F	X					X		X		X
GEP1G	X					X		X		X
GEP1H	X					X	X	X	X	X
GEP1I	X					X	X	X	X	
GEP2A			X			X		X		
GEP2B		X				X		X		X
GEP2C		X				X	X	X		X
GEP2D		X				X		X		X
GEP2E		X				X	X	X		X
GEP2F			X			X	X	X		X
GEP2G				X		X		X		X
GEP2H	X					X		X		X
GEP3A	X					X	X	X		X

GEP3B		X		X	X		X		
GEP3C	X			X		X	X		X
GEP3D	X					X	X		X
GEP4A		X				X	X		X
GEP4B	X			X		X	X		X
GEP4C	X					X	X		X
GEP4D				X	X		X		X
GES1A		X		X	X	X	X	X	
GES1B	X	X		X			X	X	
GES1C		X		X		X		X	
GES1D			X	X			X	X	
GES1E	X			X	X	X	X		X
GES1F	X			X	X		X	X	
GES1G	X			X		X	X		X
GES1H	X			X	X		X		X
GES1I	X						X		X

Tabla 6 (Continuación)
Análisis de las tareas de evaluación en los proyectos docentes ^{1,2}

MATERIAS	TAREAS DE EVALUACIÓN									
	Exámenes convencionales					Pruebas de ejecución				
	A	B	C	D	E	P	Q	R	S	T
						U	V	W	R	Y
GES1J						X	X	X	X	
GES2A		X				X	X	X		
GES2B	X					X	X			X
GES2C	X									X
GES2D	X					X	X	X	X	
GES2E	X					X		X	X	
GES2F	X	X								X
GES2G	X					X		X	X	
GES2H	X							X		X
GES2I		X				X	X	X		
GES2J	X					X		X		X
GES3A	X					X		X	X	
GES3B	X					X		X	X	

GES3C	X		X		X	X		
GES3D		X		X		X		X
GES3E	X			X		X	X	
GES3F	X			X		X		
GES3G	X			X	X	X		X
GES3H	X			X	X	X	X	X
GES3I	X			X			X	
GES3J	X			X		X		X
GEI1A			X	X		X		X
GEI1B		X		X	X	X	X	X
GEI1C		X	X	X		X	X	X
GEI1D		X		X		X		X
GEI1E		X		X		X		X
GEI1F	X			X		X	X	
GEI1G		X		X		X	X	
GEI1H	X			X		X		X
GEI1I			X	X		X		X

Tabla 6 (Continuación)
Análisis de las tareas de evaluación en los proyectos docentes^{1,2}

MATERIAS	TAREAS DE EVALUACIÓN									
	Exámenes convencionales					Pruebas de ejecución				
	A	B	C	D	E	P	Q	R	S	T
						U	V	W	R	Y
GEI1J			X		X	X	X		X	
GEI2A		X			X		X	X		
GEI2B			X		X		X			
GEI2C			X		X	X	X		X	
GEI2D	X				X	X	X		X	
GEI2E			X		X	X	X		X	
GEI2F		X			X		X		X	
GEI2G				X	X	X			X	
GEI3A			X	X	X	X	X		X	
GEI3B				X	X	X			X	
GEI3C				X	X	X	X			X
GEI3D			X		X		X		X	
GEI4A		X			X	X	X		X	

GEI4B	X		X	X	X	X	X
GEI4C	X		X	X	X		X
GEI4D		X	X	X	X		

Fuente: Elaboración propia.

¹. Los códigos de las materias corresponden a las asignaturas básicas y obligatorias de los grados de la Facultad.

². Los códigos de las subcategorías de los exámenes convencionales y las pruebas de ejecución pueden verse en la tabla 2.

4.2.2 Feedback

En cuanto al tipo de *feedback*, analizamos si en los proyectos docentes se describía tanto el *feedback* tradicional como el dialógico, sin embargo, como podemos ver en la Tabla 7, en los proyectos docentes únicamente se describe el *feedback* tradicional.

Tabla 7
Análisis del *feedback* en los proyectos docentes.

MATERIAS	FEEDBACK		MATERIAS	FEEDBACK	
	Tradicional	Dialógico		Tradicional	Dialógico
GEP1A	X		GES2F		
GEP1B			GES2G	X	
GEP1C			GES2H		
GEP1D			GES2I		
GEP1E			GES2J		
GEP1F	X		GES3A	X	
GEP1G	X		GES3B		
GEP1H	X		GES3C		
GEP1I	X		GES3D		
GEP2A			GES3E		
GEP2B	X		GES3F		
GEP2C	X		GES3G		
GEP2D			GES3H		
GEP2E	X		GES3I		
GEP2F	X		GES3J		
GEP2G			GEI1A		
GEP2H	X		GEI1B		
GEP3A			GEI1C		
GEP3B			GEI1D	X	

GEP3C	X	GE1E	X
GEP3D	X	GE1F	X
GEP4A	X	GE1G	
GEP4B	X	GE1H	X
GEP4C	X	GE1I	X
GEP4D	X	GE1J	X
GES1A	X	GE2A	X
GES1B		GE2B	X
GES1C	X	GE2C	X
GES1D		GE2D	X
GES1E		GE2E	X
GES1F		GE2F	
GES1G		GE2G	X
GES1H		GE3A	X

Tabla 7 (Continuación)
Análisis del feedback en los proyectos docentes.

MATERIAS	FEEDBACK		MATERIAS	FEEDBACK	
	Tradicional	Dialógico		Tradicional	Dialógico
GES1I	X		GE3B		
GES1J			GE3C	X	
GES2A			GE3D		
GES2B			GE4A	X	
GES2C	X		GE4B	X	
GES2D			GE4C	X	
GES2E	X		GE4D	X	

Fuente: Elaboración propia.

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 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, en la Tabla 8 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 (10%); seguida por la autoevaluación (5%) y, por último, la coevaluación (1,25%).

Tabla 8
Análisis de la participación de los estudiantes en la evaluación.

MATERIAS	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EVALUACION ¹			MATERIAS	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EVALUACION ¹		
	MODALIDADES		OTRAS		MODALIDADES		OTRAS
	A	EP			C	A	
GEP1A			X	GES2F			
GEP1B				GES2G			
GEP1C				GES2H			

Tabla 8 (Continuación)
Análisis de la participación de los estudiantes en la evaluación.

MATERIAS	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EVALUACION ¹			MATERIAS	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EVALUACION ¹		
	MODALIDADES		OTRAS		MODALIDADES		OTRAS
	A	EP			C	A	
GEP1D				GES2I			
GEP1E				GES2J			
GEP1F				GES3A			
GEP1G				GES3B		X	
GEP1H				GES3C			
GEP1I				GES3D			
GEP2A				GES3E			
GEP2B				GES3F			
GEP2C				GES3G		X	
GEP2D				GES3H		X	
GEP2E				GES3I			
GEP2F				GES3J			
GEP2G				GEI1A			

GEP2H				GE1B			
GEP3A				GE1C			
GEP3B				GE1D			
GEP3C				GE1E			
GEP3D	X	X		GE1F			
GEP4A				GE1G		X	X
GEP4B				GE1H			
GEP4C				GE1I	X	X	
GEP4D				GE1J			
GES1A				GE2A	X		
GES1B				GE2B			
GES1C				GE2C	X	X	X
GES1D				GE2D			
GES1E				GE2E			
GES1F				GE2F			
GES1G				GE2G	X	X	X
GES1H				GE3A			
GES1I				GE3B			

Tabla 8 (Continuación)
Análisis de la participación de los estudiantes en la evaluación.

MATERIAS	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EVALUACION ¹			MATERIAS	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EVALUACION ¹		
	MODALIDADES		OTRAS		MODALIDADES		OTRAS
	A	EP			C	A	
GES1J				GE3C			
GES2A				GE3D			
GES2B				GE4A			
GES2C				GE4B			
GES2D				GE4C			
GES2E				GE4D			

Fuente: Elaboración propia.

¹ Los códigos de las subcategorías de la participación de los estudiantes en la evaluación pueden verse en la tabla 2.

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 los criterios de uso, competencia y utilización de la evaluación, el profesorado presenta el siguiente patrón en las dimensiones anteriores: valoran como muy importante la evaluación y se consideran bastante competentes en ella, aunque piensan que la ponen en práctica en menor medida. Estos resultados coinciden con los hallados en otros estudios (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Ruiz, 2016; 2017; Rodríguez-Gómez, Quesada-Guerra e Ibarra-Saíz, 2016).

En cuanto a las *prácticas de evaluación*, nos referiremos en primer lugar a las tareas de evaluación. La mayor parte del profesorado de la FCE 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. Desconocemos el uso que se está dando a estas pruebas, pero deducimos por las voces de los grupos de discusión que no favorecen la autoevaluación, la revisión conjunta entre compañeros de los exámenes, etc. Este es un aspecto que debemos seguir investigando en el futuro para detectar, entre otras cuestiones, si el profesorado diseña pruebas tipos test cuyas respuestas requieren habilidades cognitivas de orden superior. 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 en la FCE 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. Por lo tanto, existe una brecha entre los presupuestos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las prácticas de evaluación, ya que éstas no están promoviendo el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

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. Esto es así, ya que, el profesorado considera que no las utiliza suficientemente y esto se ha corroborado en el análisis de sus prácticas de evaluación.

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.

Referencias bibliográficas

Ajjawi, R. y Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. DOI: 10.1080/02602938.2015.1102863.

- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall, M. y Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 545-556. DOI: 10.1080/13562517.2016.1160217.
- Biencinto, CH., Carpintero, E. y García, M. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario ActEval sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *RELIEVE*, 19(1), 1-15, art. 2. DOI: 10.7203/relieve.19.1.2611.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. Boud y N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education*, (14-25). London: Routledge.
- Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sidney, Australia: Australian Learning and Teaching Council. Recuperado de <https://www.uts.edu.au/research-and-teaching/learning-and-teaching/assessment-futures/overview>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 3(4), 399-413.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712, DOI: 10.1080/02602938.2012.691462.
- Boud, D. y Molloy, E. (Coords.). (2015). *El feedback en Educación Superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. DOI:10.1080/02602938.2015.1018133.
- Broadbent, J., Panadero, E. y Boud, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavour: a case study in a large class. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2), 307-322. DOI: 10.1080/02602938.2017.1343455.
- Brown, S. (2015). A review of contemporary trends in higher education assessment. @tic. *Revista innació educativa*, 14, 43-49. DOI:10.7203/attic.14.4166.
- Brown, S., Hui, S., Yub, F. y Kennedy, K. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5-6), 307-320.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976. DOI 10.1007/s10734-014-9816-z.
- Fook, C. y Sidhu, G. (2014). Assessment practices in higher education in United States. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 299-306. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.1427.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Greene, J. C. y Caracelli, V.J. (2003). Making paradigmatic sense of Mixed Methods practice. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook Mixed Methods in social and behavioral research*, (91-110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Joughin, G., Dawson, P. y Boud, D. (2017). Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1221-1232. DOI: 10.1080/02602938.2016.1257689.
- Knight, P. (2006). The local practices of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 435-52.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. DOI:10.1080/02602931003786559.
- Nicol, D. (2015). Resituar el *feedback* de reactivo a proactivo. En D. Boud y E. Molley, (Coords.), *El feedback en Educación Superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*, (51- 68). Madrid: Narcea.
- Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518.
- Padilla, T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 267- 286.
- Panadero, E. y Brown, G. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133-156. DOI: 10.1007/s10212-015-0282-5.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández-Ruiz, J., Castilla-Estévez, D. & Ruiz, M. (2018): Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by

- faculty, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1512553.
- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Saiz, M^a.S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69-104. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153.
- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Saiz, M^a.S. (2016). What are we missing? Spanish lecturers' perceptions of their assessment practices. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 48-59. DOI:10.1080/14703297.2014.930353.
- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Saiz, M^a.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. DOI: 10.6018/rie.35.1.239261.
- Rodríguez-Gómez, G., Quesada-Serra, V. y Ibarra-Saiz, M^a. S. (2016). Learning-oriented e-assessment: the effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(1), 35-52, DOI: 10.1080/02602938.2014.979132.
- Rodríguez, J. y Santana, P. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿Una brecha peligrosa? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 380-404.
- Sadler, R. (2016). Three in-course assessment reforms to improve higher education learning outcomes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1081-1099. DOI: 10.1080/02602938.2015.1064858.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE*, 21(1), art. ME8. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6394.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative*. California: Sage Publications, Inc.
- Zabalza, M. y Zabalza, M^o.A.(2010). *Planificación de la docencia en la Universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H., Kuhn, C., Toepper, M. y Lautenbach, C. (2016). Assessment Practices in Higher Education and Results of the German Research

Program Modeling and Measuring Competencies in Higher Education (KoKoHs). *Research and Practice in Assessment*, 11(1), 46-54. <http://www.rpajournal.com/assessment-practices-in-higher-education-and-results-of-the-german-research-program-modeling-and-measuring-competencies-in-higher-education-kokohs/>

Como citar este artículo:

Reyes García, C.I., Díaz Megolla, A., Pérez Solis, R., Marchena Gómez, R. y Sosa Moreno, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8449