

Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior

Some thoughts about the assessing competence of lecturers in Higher Education

Gregorio Rodríguez Gómez
M^a Soledad Ibarra Saíz

Grupo EVALfor – Universidad de Cádiz, España

Resumen

Las aportaciones que se presentan en este artículo parten de la experiencia de los autores a lo largo de los últimos años, en los que han trabajado en colaboración con un gran número de profesores universitarios de las diferentes ramas de conocimiento. Se presenta, en primer lugar, una reflexión en torno a la necesidad de ir estableciendo un lenguaje común que permita al profesorado de Educación Superior compartir las experiencias e innovaciones de una forma clara, eficaz, eficiente y que puedan ser fácilmente intercambiables y comunicadas. En segundo lugar, se centra la atención en dos aspectos que en estos últimos años están acaparando la atención del profesorado con la intención de introducir innovaciones en la actividad evaluadora: a) las innovaciones en torno a la distribución del poder de la evaluación, con la incorporación de estrategias evaluativas que faciliten la participación, tales como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación; y b) las relacionadas con la incorporación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, presentando algunos recursos que el profesorado podrá utilizar para mejorar su competencia evaluadora, partiendo de la base de que un aprendizaje sostenible exige una evaluación sostenible, y ello sólo se producirá si el profesorado se transforma en facilitador que pone los medios para que sean los estudiantes quienes se apropien de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Competencia, Evaluación, e-Evaluación, Participación, Autoevaluación, Evaluación entre iguales, Co-evaluación, Evaluación sostenible.

Abstract

The contributions presented in this article are based on the experience of the authors. In recent years, the authors have been working in collaboration with university teachers of different branches of knowledge. This paper presents a reflection about the need to establish a common language and terminology to facilitate a clear, effective and efficient communication and transfer of experiences and innovation. Secondly, it focuses on two aspects highly valued by teachers regarding innovation and assessment: a) innovation concerning the distribution of the power of assessment, introducing alternative strategies to promote participation such as self-assessment, peer-assessment and co-assessment; and b) those aspects related with the incorporation and use of ICT. Some resources that might be useful to improve the assessment competence of teachers are presented. Those resources are

based on sustainable learning and assessment, however, these will only occur if teachers become facilitators to promote students ownership of their learning process.

Key words: Competence, Assessment, e-Assessment, Participation, Self-assessment, Peer-assessment, Co-assessment, Sustainable Assessment.

Introducción

Es evidente que en los últimos años el proceso de Bolonia, y lo que suponía la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha supuesto un revulsivo en el sistema de educación superior de nuestro país. Desde una perspectiva metodológica podemos tomar como referencia la reflexión que nos aporta Zabalza (2011: 97) en la que destaca la necesidad de “transitar de una docencia basada en la enseñanza a otro estilo docente centrado en el aprendizaje”.

Si a lo largo de estos años se han producido algunos cambios metodológicos, escasos para algunos o equivocados para otros, desde la perspectiva de la evaluación se hace más necesaria que nunca la innovación. Mientras que durante este tiempo se han popularizado entre el profesorado universitario conceptos tales como el “aprendizaje basado en problemas”, los “proyectos tutorados”, el “trabajo en grupo” o el “trabajo autónomo” de los estudiantes, aún queda mucho camino por recorrer para que enfoques como la evaluación orientada al aprendizaje o la evaluación sostenible comiencen a ser estrategias evaluativas de uso común en los centros de educación superior.

Las aportaciones siguientes se fundamentan en nuestra experiencia a lo largo de estos últimos años en los que hemos reflexionado y trabajado, en colaboración con un gran número de profesores universitarios de las diferentes ramas de conocimiento, sobre la actividad evaluadora en el contexto universitario. Estas investigaciones y experiencias se han recopilado en diferentes trabajos e informes que, también, hemos presentado en diversos cursos/talleres de formación a través de los cuales hemos tenido la suerte de compartir con otro profesorado, dudas, certezas, inquietudes, preocupaciones, decepciones y esperanzas.

En relación a la competencia evaluadora del profesorado universitario son muchos los tópicos que se pueden abordar y desde diferentes perspectivas. En este trabajo nos referiremos únicamente a tres de ellos. En primer lugar, incidiremos en la necesidad de establecer un lenguaje común que nos permita, al profesorado universitario, compartir las experiencias e innovaciones de una forma clara, eficaz y eficiente. En un segundo apartado, nuestra reflexión se centrará en la participación de los estudiantes en la evaluación, como medio para compartir el poder en la misma y avanzar hacia una evaluación sostenible, desde la perspectiva que, al respecto, manifiesta el profesorado universitario. Finalizaremos contextualizando el reto que supone el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la actividad evaluadora.

Empezar por un lenguaje común

Que el profesorado universitario debe “saber evaluar” queda fuera de cualquier discusión, es algo consustancial a nuestra profesión. Pero si en el caso de las metodologías docentes una de las constantes afirmaciones del profesorado es que no se les ha formado en ello, en el caso de la evaluación resulta mucho más evidente.

Para ser competentes evaluadores tendríamos que comenzar por ponernos de acuerdo en qué entendemos por evaluar. Plantea Zabalza (2011) que no es infrecuente que algunos aspectos relacionados con la docencia acaben terminando en una jungla semántica, de tal forma que, en la obsesión por incorporar matices a los términos, van apareciendo nuevos

nombres que, al final, confunden más que clarifican. Algo así puede sucedernos con los conceptos relacionados con la evaluación.

En un intento de sacar a la luz esta necesidad de clarificación conceptual, para que todos podamos entendernos, en los diferentes cursos y talleres de formación que impartimos hemos utilizado la metáfora del “taller mecánico” con el fin de tomar conciencia sobre la necesidad de clarificar conceptos y significados. ¿Se imaginan ustedes el grado de ineficiencia de un taller mecánico si los trabajadores del mismo no tuvieran un lenguaje común sobre los tipos de herramientas que utilizan? Imaginen por un momento que un compañero solicita que le pasen una “llave torx” y el compañero aparece con una “llave hale”, que son muy parecidas en su forma pero de funcionalidad totalmente diferente. Lógicamente en el contexto de un taller esta situación que se describe es altamente infrecuente, ya que los profesionales dominan los conceptos claves de su profesión. Ahora bien, ¿sucede lo mismo en el caso del profesorado universitario cuando nos referimos a la evaluación?

Nuestra experiencia pone de manifiesto que no todos conceptualizamos con el mismo significado términos específicos de la evaluación. En una actividad realizada en los cursos de formación, situábamos a los participantes, profesorado universitario, ante una serie de términos utilizados en el campo de la evaluación para que los clasificaran, siguiendo la conceptualización planteada por Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011: 70-72), en función de si se referirían a un medio de evaluación (pruebas o evidencias producidas o manifestadas por los estudiantes sobre las cuales se realiza la evaluación, tales como un ensayo escrito o una presentación oral), una técnica de evaluación (estrategias que sigue el evaluador para recabar información de una forma sistemática, como la observación o la entrevista) o un instrumento de evaluación (herramienta que el evaluador utiliza para sistematizar sus valoraciones, como una lista de control o una rúbrica).

En la tabla I se recogen en términos porcentuales las respuestas dadas por 235 profesores universitarios, pertenecientes a las universidades de Granada, Salamanca y Valladolid, destacándose en negrilla la clasificación adecuada. En esta actividad, tan solo, se intentaba poner de manifiesto que no mantenemos un lenguaje común para designar algunos elementos evaluativos y, como podemos ver en los resultados, la división de opiniones es manifiesta. En las respuestas del profesorado observamos que no existe un acuerdo sobre algunos conceptos básicos relacionados con la evaluación. Por ejemplo, en el caso del portafolio, para un 41% se trata de un instrumento de evaluación, mientras que para el 27,1% es considerado como una técnica de evaluación y sólo el 31,9% considera que se trata de un medio de evaluación.

| Conceptos | Medio de evaluación | | Técnica de evaluación | | Instrumento de evaluación | | Total | |
|-------------------------|---------------------|-------------|-----------------------|-------------|---------------------------|-------------|-------|-----|
| | f | % | f | % | f | % | F | % |
| Ensayo escrito | 102 | 43,8 | 45 | 19,3 | 86 | 36,9 | 233 | 100 |
| Lista de control | 60 | 26,3 | 39 | 17,1 | 129 | 56,6 | 228 | 100 |
| Observación | 69 | 29,5 | 124 | 53 | 41 | 17,5 | 234 | 100 |
| Portafolio | 73 | 31,9 | 62 | 27,1 | 94 | 41 | 229 | 100 |
| Escala de valoración | 73 | 31,5 | 70 | 30,2 | 89 | 38,3 | 232 | 100 |
| Entrevista | 83 | 35,3 | 98 | 41,7 | 54 | 23 | 235 | 100 |
| Rúbrica para entrevista | 48 | 22,6 | 65 | 30,7 | 99 | 46,7 | 212 | 100 |
| Cuaderno de prácticas | 107 | 45,9 | 31 | 13,3 | 95 | 40,8 | 233 | 100 |
| Mapa conceptual | 79 | 34,3 | 92 | 40 | 59 | 25,6 | 230 | 100 |
| Prueba objetiva | 66 | 28,3 | 56 | 24 | 111 | 47,6 | 233 | 100 |

Tabla n. I. Distribución porcentual de respuesta al clasificar conceptos evaluativos.

No obstante debemos tener presente que esta diversidad conceptual no es exclusiva del profesorado de las universidades españolas. Prueba de ellos es que relevantes autores como Biggs y Tang (2009), Bloxham y Boyd (2007), Race (2006) o Sheppard (2001) llegan a utilizar también diferentes términos para nombrar una misma realidad. Así, “assessment methods”, “assessment techniques”, “assessment formats”, “forms of assessment” o “tools and forms of assessment” son algunos de los conceptos utilizados para nombrar lo que, desde nuestra perspectiva, conceptualizamos como medios de evaluación, es decir, todos los productos o actuaciones de aprendizaje que realizan los estudiantes que, para quien evalúa, se convierten en el medio de evaluación (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010b: 453).

La conclusión es a todas luces evidente: cuando nos comunicamos, el profesorado universitario, utilizamos los mismos términos con significados diferentes, lo que nos conduce a una mala interpretación de la información y a una casi imposible tarea de construir y elaborar nuestro conocimiento profesional. En definitiva, es preciso que acordemos el significado de los términos que utilizamos en el contexto de la evaluación ya que ello nos permitirá poder comunicarnos de una forma más eficiente pero, sobre todo, poder ir construyendo un conocimiento compartido sobre nuestras prácticas evaluativas.

Compartir el poder de la evaluación: el difícil camino hacia la evaluación sostenible

La participación de los estudiantes en la evaluación

Desde el inicio de este nuevo siglo, bajo la influencia de una necesaria sostenibilidad, son cada vez más los autores que reclaman para la evaluación el adjetivo de sostenible. En este sentido destaca la aportación de Boud (2000:151) quien, acogiendo a la idea del desarrollo sostenible, mantiene que una evaluación sostenible será aquella que de respuesta a las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de los estudiantes para dar respuesta a sus propias necesidades futuras. Considera este autor que la evaluación sostenible no es un método o una técnica, sino una forma de pensar sobre todos los aspectos de la evaluación, ya que exige preparar a los estudiantes para que sean capaces de enfrentar exitosamente su proceso de aprendizaje en el contexto de la sociedad del aprendizaje.

De especial relevancia es el papel activo que se le otorga al estudiante desde esta concepción sostenible de la evaluación, de tal forma que, como nos señala Boud (2000: 152) es preciso centrar la atención de los estudiantes sobre los procesos de evaluación y permitirles que aprendan cómo llevar a cabo estos procesos por sí mismos, convirtiéndose en evaluadores. Esta participación también es destacada desde la concepción evaluativa de la evaluación orientada al aprendizaje, desde la que se considera como un elemento imprescindible el papel de los estudiantes como evaluadores de su propio proceso de aprendizaje (Carless, D. Joughin, G. y Liu, N.F. and associates, 2006).

En un reciente simposio en torno a la participación de los estudiantes universitarios en el proceso de evaluación, celebrado en el contexto de la EARLI Conference 2011 (Exeter - UK, 30 de agosto-3 de septiembre de 2011) y moderado por la profesora Sluijmans, tras la presentación de las aportaciones de los diferentes ponentes en el mismo, la moderadora planteó la siguiente cuestión: ¿Por dónde deberíamos empezar? ¿Por implicar a los estudiantes en la evaluación o por formar a los profesores en las habilidades para evaluar? La respuesta de los ponentes que participábamos en aquel momento fue unánime: ambas.

Recientes investigaciones en el campo de la evaluación en la educación superior (Boud y Falchikov, 2007, Falchikov, 2005; Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz, 2012) ponen de manifiesto la importancia de la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo y las consecuencias positivas que esta participación tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Es

evidente que cualquier proceso de evaluación supone un ejercicio de poder, que se concreta en una situación de jerarquía en la que el evaluador se encuentra, por lo general, en una posición de superioridad sobre el evaluado. Si es nuestro deseo favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida, que los estudiante sean capaces de aprender por sí mismos, evidentemente será necesario ir rompiendo la estructura jerárquica de la evaluación a cambio de pensar en un contexto participativo de colaboración entre profesorado y estudiantes.

Tras una revisión de las últimas investigaciones en torno a la evaluación formativa, William (2009: 37) finalizaba su trabajo afirmando que la principal prioridad para el futuro estaba en el diseño de formas de apoyo al profesorado para que puedan poner en práctica dicha evaluación. Por lo tanto, no es de extrañar que las universidades vayan “institucionalizando” progresivamente procesos formativos y desarrollando materiales y recursos de apoyo a través de los cuales se facilitan el conocimiento y puesta en práctica de estrategias evaluativas diferentes, no sólo por parte del profesorado sino también por parte de los estudiantes. Esta participación activa de los estudiantes en la vida universitaria se destaca en la Estrategia Universidad 2015 (MEC, 2010), de tal forma que sean considerados “sujetos activos de su proceso de aprendizaje, en el aula y fuera de ella, y que puedan desarrollar una aproximación proactiva a su formación” (MEC, 2010: 28). Así, la participación de los estudiantes en su aprendizaje, a través de la evaluación, se concreta en experiencias que utilizan estrategias evaluativas tales como la autoevaluación, evaluación entre iguales o la coevaluación (Falchikov, 2005; Nicol, 2010; Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz, 2011; Navarro Soria y González Gómez, 2011), destacándose a través de las mismas la necesidad de formar tanto al profesorado como a los estudiantes en estas estrategias evaluativas.

La perspectiva del profesorado sobre la participación de los estudiantes en la evaluación

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos tras la cumplimentación por parte de una pequeña muestra de profesores universitarios del autoinforme ActEval. Este autoinforme fue diseñado en el marco del proyecto Re-Evalúa¹, con el objetivo de recabar la opinión y perspectiva del profesorado en torno a su actividad evaluadora, entendiendo que ésta se desarrolla en torno a cuatro grandes funciones (Quesada, Rodríguez e Ibarra, 2013): a) planificar la evaluación; b) realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes; c) favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación; y d) revisar, mejorar e innovar en evaluación. El autoinforme se estructura en torno a esas cuatro funciones/dimensiones, cada una de las cuales se desplegaba en una serie de actuaciones. En este momento vamos a centrar la atención sólo en la dimensión referida a la participación de los estudiantes en la evaluación, cuyas actuaciones se especifican en el cuadro número I.

| Ítem | Actuación |
|-------------|---|
| 4 | Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello |
| 10 | Dar a conocer los beneficios de la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación |
| 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) |

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 Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía en su convocatoria de proyectos de excelencia.

| | |
|----|---|
| 14 | Favorecer la participación de los estudiantes a través de la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada) |
| 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.) |
| 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.) |
| 26 | Acordar y/o consensuar conjuntamente con los estudiantes el procedimiento de calificación |
| 29 | Dar a conocer ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien, proporcionar ejemplos modélicos |

Cuadro n. 1. Actuaciones de la dimensión “Participación de los estudiantes en la evaluación” del autoinforme ActEval

Para cada una de las actuaciones el profesorado tenía que contestar en una escala tipo Lykert con valores comprendidos entre 1 (mínimo) y 6 (máximo), teniendo en cuenta tres criterios de valoración:

- 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 universitarios;
- La *competencia*, definida como grado en el que se consideran preparados, con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación; y
- La *utilización*, determinada como el grado en el que se acostumbra a ejecutar o realizar la actuación en el desempeño como docente universitario.

El autoinforme fue cumplimentado, durante los meses de febrero y marzo de 2012, por un total de 72 profesores universitarios asistentes a cursos de formación en las universidades de Salamanca y Valladolid. En las tablas 2 a 4 se puede ver la distribución de esta muestra en ramas de conocimiento (tabla 2), categoría laboral (tabla 3) y años de experiencia (tabla 4).

| Ramas de conocimiento | Nº | % |
|-------------------------------|-----------|------------|
| Arte y Humanidades | 16 | 22,2 |
| Ciencias | 9 | 12,5 |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 26 | 36,1 |
| Ciencias de la Salud | 11 | 15,3 |
| Ingeniería y Arquitectura | 10 | 13,9 |
| Total profesorado | 72 | 100 |

Tabla n. 2. Distribución del profesorado en función de las ramas de conocimiento

| Categoría Laboral | Nº | % |
|--------------------------|-----------|----------|
| CU | 2 | 2,8 |
| TU | 16 | 22,2 |
| CEU | 1 | 1,4 |
| TEU | 15 | 20,8 |
| Contratado Doctor | 6 | 8,3 |
| Ayudante Doctor | 7 | 9,7 |

| | | |
|--------------------------|-----------|------------|
| Ayudante | 6 | 8,3 |
| Colaborador | 5 | 6,9 |
| Asociado | 14 | 19,4 |
| Total profesorado | 72 | 100 |

Tabla n. 3. Distribución del profesorado en función de la categoría laboral

| | | |
|----------------------------|-----------|------------|
| Años de experiencia | Nº | % |
| Menos de 2 | 9 | 12,5 |
| Entre 3 y 5 | 5 | 6,9 |
| Entre 6 y 10 | 13 | 18,1 |
| Entre 11 y 15 | 7 | 9,7 |
| Más de 15 | 38 | 52,8 |
| Total profesorado | 72 | 100 |

Tabla n. 4. Distribución del profesorado en función de los años de experiencia

Un resumen de los resultados obtenidos los podemos observar en el gráfico I, donde se representan las puntuaciones medias correspondientes para cada una de las actuaciones. Así, podemos ver cómo el perfil de puntuaciones más elevadas en todos los ítems se da al criterio de importancia, seguido del de competencia y las puntuaciones medias más bajas se observan en el criterio de utilización. En definitiva, podríamos concluir que el profesorado universitario considera de gran importancia que los estudiantes participen en el proceso de evaluación, se consideran con un nivel medio competencial para poder abordar estas prácticas participativas, y escasamente ponen en práctica estas actuaciones participativas; o dicho de otro modo, el profesorado considera importante la participación estudiantil en el proceso de evaluación, no se sienten suficientemente preparados para poder llevarlo a cabo, y prácticamente no lo ponen en práctica.

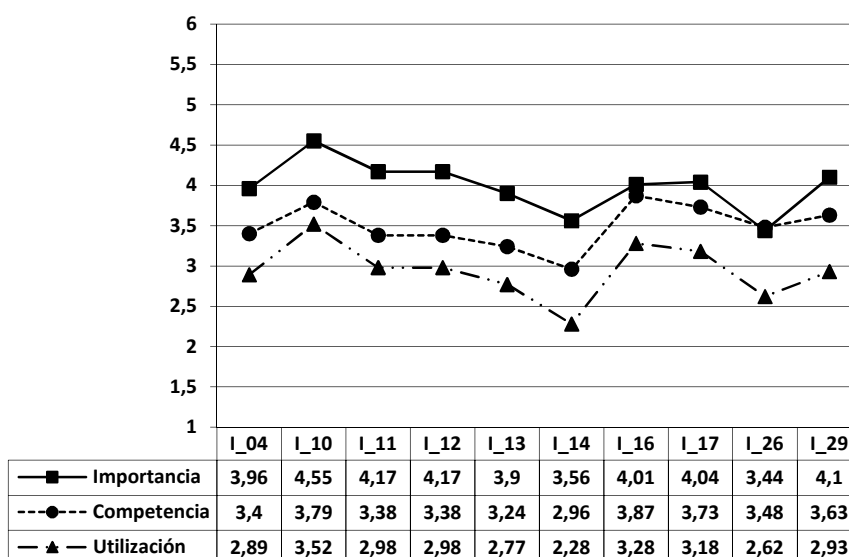


Gráfico n. I. Puntuaciones medias en los criterios “importancia”, “competencia” y “utilización”.

Si prestamos atención a la importancia otorgada y puesta en práctica, es de destacar, en primer lugar, cómo el profesorado considera como de mayor importancia y de mayor

utilización la actuación “dar a conocer los beneficios de la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación” (ítem 10). En segundo lugar, destaca cómo en el caso de “favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación” (ítem 11) y “favorecer la participación a través de la autoevaluación” (ítem 12), el profesorado concede una importancia elevada y, sin embargo, la puesta en práctica de estas dos actuaciones es bastante inferior. Por último, podemos observar que en el caso de las actuaciones “favorecer la participación a través de la coevaluación” (ítem 14) y “acordar o consensuar conjuntamente con los estudiantes el procedimiento de calificación” (ítem 26) son las consideradas como menos importantes por parte del profesorado.

En relación al nivel competencial, es de destacar que el profesorado se siente más competente en la actuación “acordar y/o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación” (ítem 16). Por el contrario, la actuación en la que se manifiesta menos competente hace referencia a “favorecer la participación de los estudiantes a través de la coevaluación” (ítem 14).

La incorporación del elemento tecnológico en la evaluación

El proceso de evaluación se ha caracterizado tradicionalmente por reducirse a una simple emisión de calificaciones nada útiles para que el estudiante pudiera mejorar su proceso de aprendizaje (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010a), pero progresivamente se ha avanzado en el desarrollo de este campo y se viene incorporando al acervo profesional del profesorado universitario prácticas evaluativas relacionadas con conceptos como “evaluación orientada al aprendizaje” (Carless, D. Joughin, G. y Liu, N.F. and associates, 2006; Fernández March, 2011), “evaluación sostenible” (Boud, 2000) o “retroalimentación sostenible” (Hounsell, 2005).

Compartiendo la idea expresada por Boud (2006), según la cual la evaluación es uno de los medios más importantes para el cambio y la innovación, ya que determina cómo y qué es lo que los estudiantes estudian, es evidente que hay una clara necesidad de repensar estos sistemas y procedimientos, pasando de un sistema en el que el profesorado transmite unas calificaciones a otro en el que tanto profesores como estudiantes desarrollan sus habilidades evaluativas y, en consecuencia, sus competencias docentes y profesionales (Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz, 2011). Sin embargo, desde la práctica universitaria, como el mismo Boud (2006: xix) advierte, innovar en evaluación no significa inventar nuevas actividades de evaluación sino que la actividad evaluativa necesita ser innovadora en el contexto concreto de los cursos y las experiencias de los estudiantes.

Si las investigaciones realizadas en los años 80 pusieron de manifiesto la importancia de la evaluación formativa, y la década de los 90 nos aportó el reconocimiento del impacto que la participación de los estudiantes tiene en los procesos de evaluación a través de estrategias como la autoevaluación o la evaluación entre iguales (Gielen, Docky y Onghena, 2011), en la actualidad nos encontramos con un nuevo escenario dominado por la omnipresencia y el creciente uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. La universidad tradicional, basada casi exclusivamente en la presencialidad, está dando paso a un nuevo contexto de aprendizaje conocido como mixto (blended-learning) en el que se compatibiliza la presencialidad con las actividades semipresenciales, apoyando la interacción no presencial entre profesorado y alumnado universitario a través del uso de las TIC.

Desde este contexto del “e-learning” se reclama una investigación e innovación que contribuya al diseño y desarrollo de nuevos productos, nuevas redes, nuevas formas de e-aprendizaje que impliquen la mejora de los actuales sistemas, el diseño de nuevos interfaces y la aportación de redes con más posibilidades y utilidades. Pero esta nueva perspectiva sobre el e-aprendizaje debe ser revisada, utilizada, aplicada y comprobada a través del uso cotidiano en el contexto académico universitario (Haythornthwaite & Andrews, 2011). Esta nueva

perspectiva requiere, además, cambiar del modelo centrado en el aprendizaje de la tecnología (modelo TIC) a un modelo basado en el “aprendizaje con tecnología”, pasando de las TIC a las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Dorado, 2006).

En coherencia, en este momento no podemos abstraernos de esta presencia tecnológica y cualquier proceso de evaluación vendrá mediado por el uso de estas nuevas herramientas y servicios tecnológicos, lo que nos sitúa en el inicio de la e-Evaluación, es decir, aportar la información que los estudiantes podrán utilizar en su futuro proceso de aprendizaje, ya sea académico o profesional, mediato o inmediato, pero a través del uso de las tecnologías, como vienen poniendo de manifiesto, entre otras, las aportaciones de Ertl (2010), Thompson (2006) y Thompson y McGregor (2009).

Desde nuestra experiencia e interés por incorporar las tecnologías a la evaluación en el contexto universitario, destacamos en este momento algunas iniciativas que facilitarán al profesorado universitario el tránsito del papel de control a uno de facilitador del aprendizaje con tecnología. Una primera iniciativa la constituye el desarrollo de la herramienta DIPeval (<http://dipeval.uca.es>), a través de la cual el profesorado puede diseñar los procedimientos de evaluación y, de una forma fácil, puede hacerlos explícitos y compartirlos con otros colegas y los estudiantes, favoreciendo así la transparencia del proceso de evaluación. En segundo lugar, destacamos el desarrollo de EvalCOMIX (<http://evalcomix.uca.es>), servicio web que permite el diseño y construcción de instrumentos de evaluación que, tras su integración en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje como Moodle, puede favorecer la participación de los estudiantes al realizar procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales de una forma rápida y sencilla. Por último, nos referimos al portal INEVALCO (<http://avanza.uca.es/inevalco>) que ofrece toda una serie de ejemplos de procedimientos de evaluación que han sido diseñados bajo el enfoque de la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación y que el profesorado puede tomar como modelos iniciales que pueden modificarse y mejorarse.

A modo de conclusiones y prospectiva

La relevancia de la actividad evaluativa se ha puesto de manifiesto, por ejemplo, en las aportaciones presentadas en el monográfico que la Revista de Docencia Universitaria (2010) dedicó a la evaluación de competencias. Así, no es de extrañar que cada vez sean más los profesores de educación superior interesados en mejorar e innovar en este terreno. Un ejemplo de este interés lo podemos contemplar en las numerosas aportaciones realizadas al congreso internacional EVALtrends 2011 (<http://evaltrends.uca.es>), donde se recogen múltiples experiencias innovadoras puestas en práctica en las aulas universitarias.

A lo largo de este trabajo hemos ido presentado algunas reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado universitario, basándonos para ello en los datos e informaciones que hemos recabado a través de nuestra interacción en diferentes talleres y actividades formativas. En primer lugar, hemos podido constatar la necesidad de establecer significados comunes que nos permitan comunicar y construir nuestro conocimiento profesional como profesorado universitario. En este sentido será preciso que todos nos mostremos preocupados e interesados por ir estableciendo a través de nuestras aportaciones en comunicaciones, artículos o libros, este lenguaje común respecto a términos y conceptos relacionados con la evaluación.

En el campo de la educación superior nos encontramos con toda una serie de investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación, como medio para su aprendizaje en un contexto donde, además, el uso de la tecnología se hace omnipresente. Pero no debemos olvidar que es el estudiante universitario quien debe liderar su propio proceso de aprendizaje y en ningún momento esta participación debe ser sustraída por el profesor o la tecnología. Como destacan Boud y Molloy (2012) lo importante es que los estudiantes desarrollen su capacidad para actuar como jueces de su propio aprendizaje, y para ello es necesario que el profesor diseñe y cree las oportunidades necesarias.

Resulta evidente que estamos reclamando un papel diferente del profesor universitario que, en el caso de la actividad evaluadora, exige que se aborde desde una concepción colaborativa del proceso, de tal forma que progresivamente sea el estudiante quien lidere el mismo. Para ello es necesario que el profesor diseñe procedimientos de evaluación que asuman y consideren esta participación de los estudiantes a través, entre otras, de estrategias evaluativas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Pero qué duda cabe que el uso de herramientas tecnológicas y el diseño de procedimientos de evaluación que favorezcan el papel activo del estudiante exigen un profesor con un elevado nivel competencial evaluador. No obstante, hemos podido comprobar en los resultados que se han presentado anteriormente que este cambio de rol por parte del profesorado será difícil ya que se parte de una concepción en la que el profesor es el actor principal de este proceso. Ante esta situación, como han puesto de manifiesto Álvarez y otros (2011), la formación del profesorado, a través de cursos, talleres, proyectos de innovación y cualquier otro medio se hace imprescindible y necesaria.

Las aportaciones recogidas en la obra “e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Educación Superior” (Rodríguez e Ibarra, 2011), se elaboraron sobre la base de esta necesidad de mejorar la competencia evaluadora del profesorado universitario, pero sin perder de vista que lo fundamental es que aprender a aprender, es decir, un aprendizaje sostenible, exige una evaluación sostenible y ello sólo se producirá si el profesorado universitario pone los medios para que sean los estudiantes quienes se apropien, se empoderen, se hagan dueños de su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Rojo, V. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa- RELIEVE*, 17 (1), art. 1. Recuperado el 22 de febrero de 2012 en http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Biggs, J. & Tang, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SHRE & Open University Press.
- Bloxham, S. & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. Londres: Open University Press/McGraww-Hill.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (xvii-xix). London: Routledge.
- Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Boud, D. & Molloy, E. (2012). *Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design*. Manuscrito enviado para publicación.
- Carless, D. Joughin, G. y Liu, N.F. and associates (2006). *How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dorado Perea, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educar*, (37), 11-24.
- Ertl, B. (2010). *E-collaborative knowledge construction: Learning from computer-supported and virtual environments*. Hershey, PA: IGI Global.
- Falchikov, N. (2005): *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: RoutledgeFalmer.
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: La evaluación de competencias, 8 (1), 35-73. Recuperado el 20 de febrero de 2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Gielen, S., Docky, F. & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (2), 137-155.
- Haythornthwaite, C. & Andrews, R. (2011). *E-learning. Theory & Practice*. London: Sage.
- Hounsell, D. (2005). Towards more sustainable feedback to students. En D. Boud & N. Falchikov, (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education*, pp. 101-113. London: Routledge.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010a). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, (351), 385-407.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010b). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Volumen 21, n° 2, Junio. Madrid: Federación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- MEC (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: Autor.
- Navarro Soria, I.J. y González Gómez, C. (2011). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*.

- Monográfico: La evaluación de competencias, 8 (1), 187-200. Recuperado el 20 de febrero de 2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501-517.
- Quesada Serra, V.; Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y la reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, (362). DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-153.
- Race, P. (2006). *The lecturer's toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching*. London: Routledge.
- Revista de Docencia Universitaria-REDU (2010). Monográfico: La evaluación de competencias, 8, (1). Recuperado el 20 de febrero de 2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (Eds). (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Rodríguez Gómez, G. Ibarra Sáiz, M.S. y Gómez Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*. Avance de publicación online. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092.
- Rodríguez Gómez, G.; Ibarra Sáiz, M.S. y Gómez Ruiz, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, (353), 401-430. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045.
- Shepard, L.A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. En V. Richardson (Ed.), *The Handbook of Research on Teaching*, Fourth Edition. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Thompson, D. (2006). E-Assessment: The Demise of Exams and the Rise of Generic Attribute Assessment for Improved Student Learning. En T. S. Roberts, *Self, Peer and Group Assessment in E-Learning* (pp. 295-322). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Thompson, D. & McGregor, I. (2009). Online self- and peer assessment for groupwork. *Education + Training*, 51 (5/6), 434-447.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la universidad europea?, 9 (3), 75-98. Recuperado el 20 de febrero de 2012 en <http://redaberta.usc.es/redu>

Cita del artículo:

Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a las *Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), pp. 149-161. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca del autor y autora



Gregorio Rodríguez Gómez

Universidad de Cádiz

Grupo EVALfor

Mail: gregorio.rodriguez@uca.es

Profesor de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de Cádiz. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la evaluación del aprendizaje, institucional y de programas. Ha colaborado con universidades españolas y extranjeras en la formación del profesorado universitario en evaluación, así como con diferentes agencias de evaluación y acreditación. Ha coordinado diversos proyectos nacionales e internacionales de investigación e innovación. Coordinador del Máster universitario en Orientación y Evaluación SocioEducativas.



Mª Soledad Ibarra Sáiz

Universidad de Cádiz

Grupo EVALfor

Mail: marisol.ibarra@uca.es

Profesora de Diagnóstico en Educación de la Universidad de Cádiz. Ha coordinado diversos proyectos de carácter nacional e internacional sobre evaluación en la educación superior. Ha colaborado con universidades españolas y extranjeras en la formación del profesorado universitario en este campo y con agencias de evaluación y acreditación. Es directora del Grupo de Investigación EVALfor (Evaluación en contextos formativos).

