

LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN COMO ELEMENTOS DE DESARROLLO DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA EN LA UNIVERSIDAD

ASSESSMENT PROCEDURES AS PART OF THE COUNSELLING PROCESS AT THE UNIVERSITY

María Soledad **Ibarra Sáiz*** y Gregorio **Rodríguez Gómez****
Universidad de Cádiz

RESUMEN

En la universidad estamos asistiendo en los últimos tiempos a una gran cantidad de cambios que están suponiendo la introducción de numerosas innovaciones. A lo largo de este trabajo nos centraremos en las perspectivas que se están abriendo desde el campo de la evaluación y en qué medida a través de las mismas se facilita la función orientadora en la enseñanza universitaria.

En primer lugar se presentan las características fundamentales de la corriente conocida como “evaluación orientada al aprendizaje”, centrandó la atención en las dimensiones que se consideran básicas: las características de las tareas de evaluación, la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación a través de estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación, y el papel que juega la retroalimentación prospectiva o proalimentación.

En un segundo momento se describen los elementos básicos que constituyen un procedimiento de evaluación y que deberían considerarse como elementos mínimos de cara al diseño e implementación de la evaluación en la universidad: objeto de evaluación, resultados y productos, tareas de evaluación, criterios, personas evaluadoras y técnicas e instrumentos de evaluación.

Por último se presenta un ejemplo de procedimiento de evaluación y se referencia otras fuentes posibles como ejemplos de buenas prácticas en la evaluación del aprendizaje universitario.

Palabras clave: Evaluación, evaluación orientada al aprendizaje, retroalimentación prospectiva, proalimentación, procedimiento de evaluación, técnicas de evaluación, instrumentos de evaluación,

* Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Grupo de Investigación EVALfor Universidad de Cádiz evalfor@uca.es.

evaluación participativa, autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación, educación superior, universidad.

ABSTRACT

Lately we are witnessing a great number of changes at the university which provide the opportunity to introduce innovations. In this study we focus on the perspectives regarding the assessment field and the measure in which they facilitate the counseling task at university.

In the first place, the main features of the “learning-oriented assessment” are presented, the attention is focused on the dimensions that are considered basic: features of assessment tasks, students’ involvement in the assessment process through strategies such as self assessment, peer assessment, co-assessment and the role of feedback as feedforward.

Secondly, the basic elements that constitute an assessment procedure are specified: assessment object, results and products, assessment tasks, criteria, people who assess and assessment tools and techniques. Those should be considered when designing and implementing assessment at the university. Each of these elements is defined and characterized briefly with the aim of maintaining a common language in the educational field.

Lastly an example of an assessment procedure is presented and other possible good practices in university learning assessment sources are provided.

The procedure presented in this paper has been designed for the assessment of the following specific competence: “group design of a process for the assessment/evaluation implemented in the subject assessment in education”. The procedure is presented in its LAMS version and in a descriptive matrix.

The examples of the procedures presented are based on different research projects that have been developed in the last years.

Key words: Assessment, learning-oriented assessment, feedback as feedforward, assessment procedure, assessment techniques, assessment tools, participative assessment, self-assessment, peer assessment, higher education, university.

Introducción

En la universidad estamos asistiendo en los últimos tiempos a una gran cantidad de cambios que están suponiendo la introducción de numerosas innovaciones. A lo largo de este trabajo nos centraremos en las perspectivas que se están abriendo desde el campo de la evaluación y en qué medida a través de las mismas se facilita la función orientadora en la enseñanza universitaria.

Tomar como centro de interés la evaluación es de una importancia trascendental, ya que, como manifiesta Boud (2006), los estudiantes pueden librarse más o menos fácilmente de una enseñanza tediosa, pobre y de baja calidad gracias a su propia habilidad y creatividad, pero quedan inexorablemente atrapados por las consecuencias nefastas de una pobre evaluación.

En la figura 1 podemos analizar las diferentes perspectivas que profesorado y estudiantes tienen sobre el proceso de evaluación. Es preciso que el profesorado sea consciente de esta diferencia en los enfoques para poder abordar el proceso de evaluación y de enseñanza-aprendizaje de una forma innovadora.

Para Boud (2006) las innovaciones en la evaluación del aprendizaje universitario se están desarrollando en torno a cuatro direcciones fundamentales:

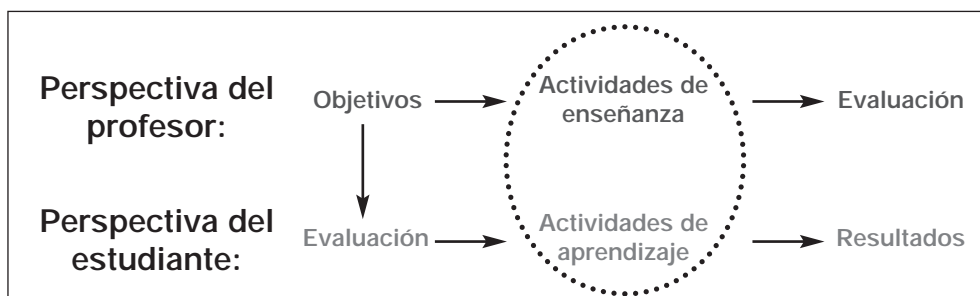


FIGURA 1.

Perspectivas de profesorado y estudiantes sobre la evaluación (Biggs y Tang, 2009:169).

- Se están generando alternativas a las tradicionales prácticas que estaban dominadas por los exámenes de repetición de contenidos y los ensayos estandarizados. Estas prácticas han demostrado su incapacidad para captar la naturaleza y el amplio rango de los múltiples productos elaborados en los diferentes cursos universitarios.
- Se está implicando a los estudiantes de una forma más activa, no sólo en los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje sino en los propios procesos de evaluación. La sociedad actual demanda algo más que graduados pasivos conformistas con un régimen de evaluación predeterminado. Se pretende, en cambio, graduados que sean capaces de planificar y monitorizar su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma.
- Se están originando nuevas formas de presentación de las producciones, realizaciones y resultados obtenidos. Una simple calificación poco o nada dice a empleadores, profesores y a los propios alumnos de lo que realmente son capaces de hacer los estudiantes. ¿Cómo pueden presentar los estudiantes lo que conocen y son capaces de hacer de forma que sea comprensible por otros y que quede registrado de una forma válida y fiable?
- Se está reconociendo el poder de la propia evaluación sobre el aprendizaje y cómo los cambios que se introducen en la evaluación tiene mucha mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes que los cambios que se puedan introducir en otros aspectos del proceso. Las innovaciones son del todo necesarias en el campo de la evaluación para mejorar la calidad de los resultados del aprendizaje.

En los epígrafes que siguen presentaremos, en primer lugar, la concepción en la que sustentamos nuestra opción y, en un segundo momento, describiremos cada uno de los elementos básicos que constituyen un procedimiento de evaluación.

Un punto de partida: La evaluación orientada al aprendizaje

Si conceptualizamos la evaluación como el proceso por medio del cual se selecciona una realidad (objeto de la evaluación), se recoge información sistemática sobre ella, se analiza y se valora la información, sobre la base de unos criterios previamente establecidos, emitiendo

un juicio sobre el mérito y el valor de esa realidad e informando de los resultados a fin de poder tomar las decisiones de mejora pertinentes, podemos afirmar que la orientación está presente en cada uno de los momentos del proceso evaluativo.

Muchos han sido los términos que se vienen utilizando para matizar o diferenciar las concepciones o modalidades de evaluación (sumativa, formativa, auténtica, de ejecución, basada en competencias, autónoma, sostenible, etc.). Como base de nuestra propuesta de procedimiento de evaluación partimos del concepto de evaluación sostenible (Boud, 2000) y de la perspectiva que Carles (2003) conceptualiza como “evaluación orientada al aprendizaje” y que ha sido puesto en valor por autores como Boud y Falchikov (2006) o Bloxham y Boyd (2007). En un trabajo posterior resumen su concepción de la evaluación orientada al aprendizaje como sigue: “Vemos la evaluación como un apoyo al aprendizaje cuando las tareas están *ajustadas a los propósitos*; cuando los estudiantes están implicados en el proceso de evaluación de forma que apoya el desarrollo de su experiencia evaluadora; y cuando la retroalimentación prospectiva puede ponerse en práctica” (Carless y otros, 2006: 396).

Como señalan estos mismos autores, la evaluación orientada al aprendizaje se basa en tres aspectos fundamentales:

1. Las tareas de evaluación deben promover el tipo de aprendizaje necesario para el lugar de trabajo en el contexto sociocultural del siglo XXI.
2. Los procesos de evaluación deben implicar a los estudiantes de forma activa, promoviendo las competencias que van a necesitar como “aprendices a lo largo de la vida”, su capacidad evaluadora para tomar decisiones y orientar su propio proceso de aprendizaje.
3. Se realiza una retroalimentación prospectiva o proalimentación (feedback as feed-forward), es decir, se ofrecen orientaciones y recomendaciones a los estudiantes que sean factibles de realización en un futuro inmediato pudiendo modificar/mejorar su trabajo y nivel de desempeño.

Este modelo o concepción de la evaluación implica, fundamentalmente, una evaluación del aprendizaje/competencias de los estudiantes de tal forma que permita una orientación para mejorar su trabajo diagnosticando tanto sus fortalezas como posibles mejoras; centrar la atención en el proceso de aprendizaje de forma que el estudiante sea consciente de cómo aprende con el fin de “empoderar” al estudiante en su propio proceso y, por último, implica desarrollar la autonomía del estudiante, el aprendizaje permanente y su responsabilidad para orientar y gestionar su propio proceso de aprendizaje (aprendizaje estratégico).

Por lo tanto la evaluación del aprendizaje implica:

- Diseñar procedimientos para la evaluación orientada al aprendizaje de competencias.
- Utilizar métodos para la evaluación del trabajo presencial y no presencial del alumnado.
- Utilizar diferentes técnicas de evaluación evaluar y orientar el desarrollo de las competencias.

— Considerar a los estudiantes como evaluadores de su propio aprendizaje.

El hecho de entender la evaluación como empoderamiento significa que el papel principal y activo lo tiene el estudiante, por lo tanto el agente de la evaluación no es exclusivamente el profesor. Los estudiantes deben aprender a evaluar y mejorar por sí mismos sus actuaciones.

Desde esta perspectiva los retos a los que nos debemos enfrentar en la universidad se caracterizan por: Podemos concluir por lo tanto que cuando cobra protagonismo la orienta-

TABLA 1. Retos de la evaluación del aprendizaje en la universidad.

- Diseñar y desarrollar “tareas auténticas” de evaluación.
- Promover un aprendizaje estratégico, entendido como aprendizaje permanente y autorregulado.
- Fomentar la participación e implicación activa del estudiante en el proceso de evaluación.
- Favorecer la retroalimentación prospectiva/proalimentación para facilitar el aprendizaje autónomo del estudiante.

ción es cuando nos referimos a la retroalimentación prospectiva/proalimentación, es decir, cuando además de aportar información (profesorado, compañeros, el propio estudiante) sobre el nivel de desempeño desarrollado por el estudiante con la intencionalidad de mejorar su nivel competencias y de desempeño, existe la posibilidad de ese cambio o mejora en un futuro inmediato.

En general podemos decir que la orientación/retroalimentación, entre otras actuaciones, implica:

TABLA 2. Implicaciones de la retroalimentación.

<ul style="list-style-type: none"> • Definir estándares de desempeño o nivel competencial • Decidir qué necesitamos aprender • Orientación personalizada • Retroalimentación positiva • Indagación apreciativa • Aprendizaje por consenso 	<ul style="list-style-type: none"> • Transparencia en el proceso • Interdependencia positiva • Participación activa en la evaluación • Motivar hacia el compromiso de mejora • Potenciar el empoderamiento, la autorregulación • Valorar e informar sistemáticamente
---	--

Si nos centramos en la retroalimentación prospectiva o proalimentación, **además**, debemos considerar:

TABLA 3. Implicaciones de la proalimentación.

- Desarrollar actuaciones orientadas al futuro
- Generar y propiciar el cambio
- Mejorar resultados y procesos en tiempo real

Gibbs y Simpson (2004-2005) consideran que las condiciones que son necesarias para que la retroalimentación/orientación favorezca el aprendizaje son:

a) *Cantidad y tiempo de retroalimentación*

1. Se ofrece la suficiente retroalimentación y con el nivel de detalle suficiente
2. La retroalimentación se ofrece lo suficientemente rápido para que resulte de utilidad al estudiante

b) *Calidad de la retroalimentación*

3. La retroalimentación se centra sobre el aprendizaje antes que sobre las calificaciones o sobre los propios estudiantes
4. La retroalimentación es comprensible para el estudiante

c) *Respuesta del estudiante a la retroalimentación*

5. La retroalimentación es bien recibida y atendida por el estudiante
6. La retroalimentación es puesta en práctica por el estudiante para mejorar su trabajo o su propio aprendizaje

Por su parte, Nicol (2007), (ver figura 2), considera que una buena práctica de evaluación y retroalimentación debería cumplir los siguientes diez principios:

1. Ayudar a clarificar lo que se considera una buena ejecución (objetivos, criterios, estándares)
2. Dedicar “tiempo y esfuerzo” en tareas de aprendizaje retadoras
3. Aportar retroalimentación con información de alta calidad que ayude a los estudiantes a autocorregirse
4. Fomentar la motivación positiva y la autoestima
5. Fomentar la interacción y el diálogo en torno al aprendizaje (entre iguales y profesor-estudiante)
6. Facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje
7. Ofrecer a los aprendices la posibilidad de elegir y participar en los procesos y los contenidos de la evaluación
8. Implicar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre política y práctica de la evaluación
9. Apoyar el desarrollo de grupos y comunidades de aprendizaje
10. Ayudar a los profesores a adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes

Los procedimientos de evaluación como elementos orientadores

Pero ¿cómo podemos desarrollar estas premisas para evaluar competencias en la universidad? Para nosotros la alternativa está en el diseño de procedimientos que guíen el proceso de evaluación.

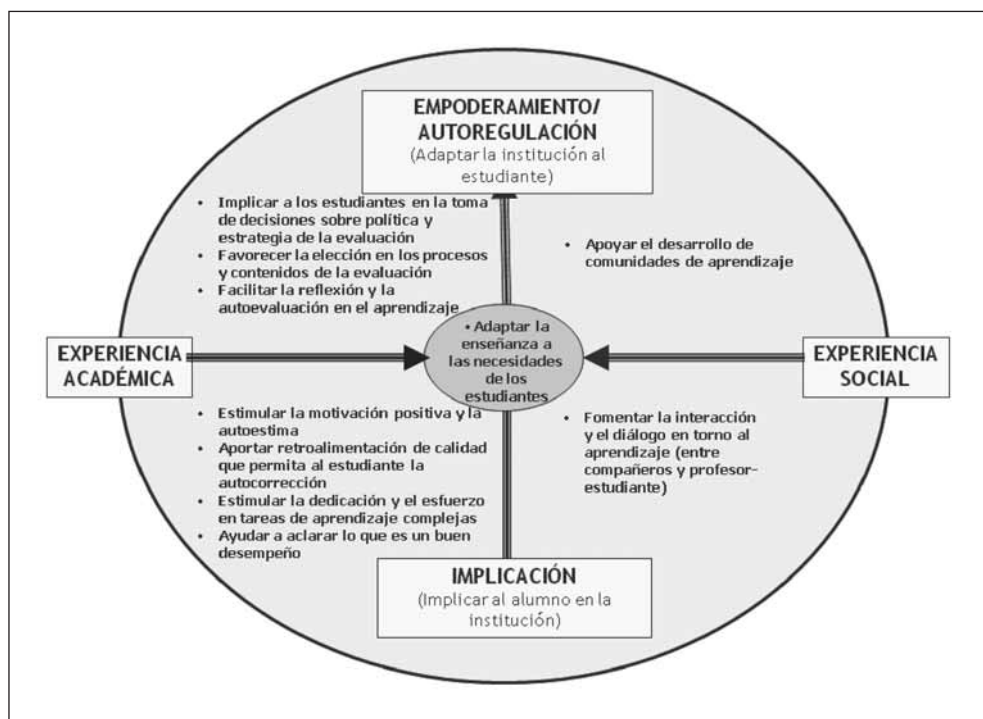


FIGURA 2.
Un marco y diez principios para evaluación formativa y la retroalimentación
(Traducido de Nicol, 2007:6).

Si partimos de conceptualizar un procedimiento como la “forma especificada de llevar a cabo una actividad o proceso” (Norma ISO 9000:2000:12), podemos señalar que un procedimiento de evaluación debe sustentarse en lo que Falchivok (2005) considera los siete pilares sobre los que descansa la evaluación en la educación superior: ¿por qué evaluar?; ¿cómo evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿con qué calidad se evalúa?, ¿qué hacer tras la evaluación?

Sobre la base de estos interrogantes, consideramos que el diseño de un procedimiento de evaluación podría estructurarse en torno a los siguientes elementos básicos:

TABLA 4. Elementos de los procedimientos de evaluación.

<ul style="list-style-type: none"> • Objeto de evaluación • Productos/actuaciones de aprendizaje • Tarea de evaluación • Criterios de evaluación • Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

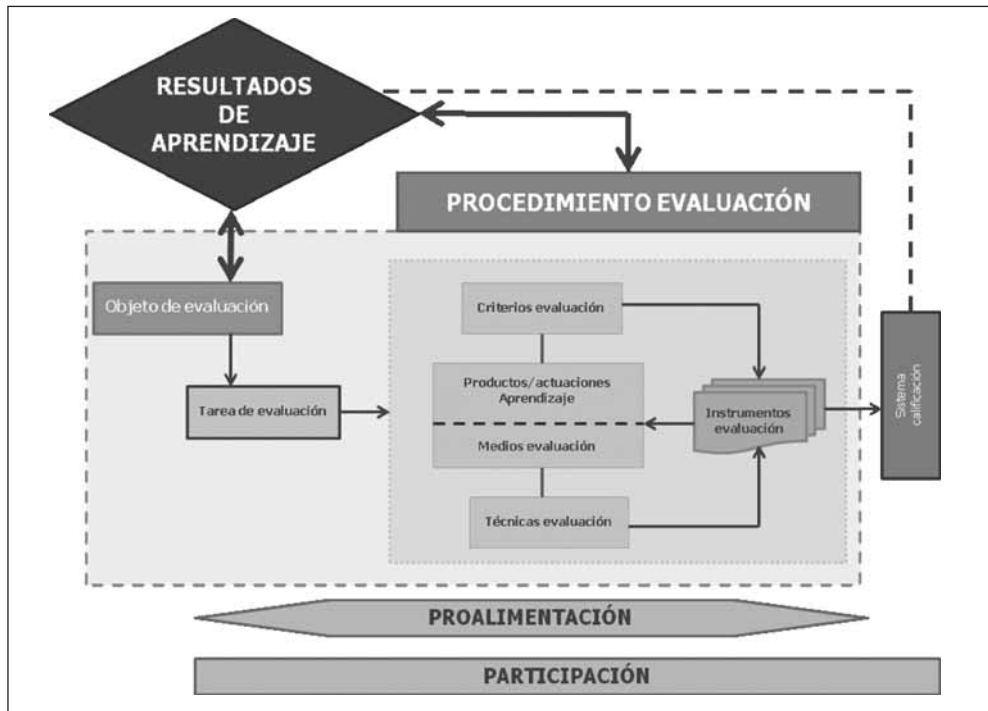


FIGURA 3.
Procedimiento de evaluación.

Pero para poder diseñar un procedimiento de evaluación, e ineluctablemente el proceso de aprendizaje, el elemento clave de partida está constituido por los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar en la asignatura y en la titulación. Por *resultados de aprendizaje* entendemos lo que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar. Se refiere a los cambios que se hayan producido en el conocimiento, comprensión y nivel competencial del estudiante como consecuencia del proceso de aprendizaje.

En la figura 3 se representan los distintos elementos, así como sus relaciones, que configuran un procedimiento de evaluación del aprendizaje. En esta misma figura se destaca la importancia tanto de la participación de todos los implicados en el proceso de evaluación como de la proalimentación, constituyendo ésta un eje clave para la orientación y mejora de los resultados de aprendizaje.

Objeto de evaluación

El objeto es lo que se pretende evaluar, hacia dónde se dirige la actividad evaluativa. En este sentido, en el contexto universitario el objeto básico de evaluación lo constituye el grado de desarrollo competencial de los estudiantes. Entendemos la competencia como un atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profe-

sión, puesto de trabajo o actuación académica, ejecutando adecuada y correctamente las actuaciones y actividades laborales o académicas exigidas.

Las competencias toman como referente directo las funciones que los estudiantes tendrán que ser capaces de desarrollar cuando se enfrenten a la gestión de problemas relevantes en los ámbitos académicos y/o profesionales.

Productos/actuaciones de aprendizaje

Al finalizar las distintas actividades formativas de la asignatura, los estudiantes habrán desarrollado unas competencias, cuyo grado de desarrollo podrán demostrar a través de una serie de productos, realizaciones, actuaciones, tareas y/o evidencias (proyecto fin de grado, práctica de laboratorio, simulación de un juicio, ensayo crítico, informe descriptivo de práctica...) que pueden observarse y sobre los cuales se emiten juicios de valor tomando como referencia los criterios de evaluación elegidos. Nos informan sobre los resultados de aprendizaje alcanzados.

Estas evidencias que para los estudiantes constituyen un producto o actuación de su aprendizaje, para quien evalúa constituyen el medio de evaluación a través del cual realizará la valoración.

Tarea de evaluación

Una tarea de evaluación es entendida como la actividad/es o trabajo/s que deben realizarse, coherentes con el objeto de evaluación especificado (competencia) y acorde con los resultados de aprendizaje que se esperan conseguir, y que se concretarán, por lo general, en uno o varios productos/actuaciones que serán evaluados.

Carles y otros (2006) consideran que las tareas de evaluación deben promover el tipo de aprendizaje necesario para el lugar de trabajo en el contexto sociocultural del siglo XXI. Por su parte, Wiggins (1998:25) considera que una tarea de evaluación debe suponer:

TABLA 5. Requerimientos de las tareas de evaluación. (Traducido de Wiggins, 1998:25).

a) Construcción del conocimiento

- Organización de la información por parte del estudiante (tipos más altos de competencias y capacidades)
- Consideración de alternativas por parte del estudiantes

b) Investigación disciplinada

- Conocimientos de los contenidos fundamentales de la materia
- Procesos fundamentales de la disciplina
- Comunicación para elaborar el entendimiento

c) Un valor más allá de lo meramente académico

- Conectar los problemas al mundo más allá de las aulas
- Implicar a las audiencias más allá del contexto académico

Las condiciones bajo las cuales las tareas de evaluación apoyan y favorecen el aprendizaje son expuestas por Gibbs y Simpson (2004-05) quienes consideran que son:

- a) *Cantidad y distribución del esfuerzo del estudiante:*
 - Las tareas evaluadas comprende el tiempo y esfuerzo suficientes
 - Estas tareas se distribuyen de forma equitativa a lo largo de los tópicos tratados y las semanas de trabajo.
- b) *Calidad y nivel de esfuerzo del estudiante:*
 - Tareas que implican a los estudiantes en actividades productivas de aprendizaje
 - La evaluación comunica unas altas y claras expectativas a los estudiantes

Un aspecto clave que es transversal a todo el procedimiento de evaluación y que se debe considerar en la tarea de evaluación es la *participación en la evaluación*.

La importancia de la participación de los estudiantes se viene poniendo de manifiesto a través de diversos proyectos¹, habida cuenta que la misma promueve una mayor actividad y autodirección del propio aprendizaje, elementos claves de lo que conocemos como aprendizaje autorregulado (Butler y Winne, 1995; Liu y Carless, 2006; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

Desde esta consideración la evaluación se puede llevar a cabo de acuerdo con las siguientes modalidades:

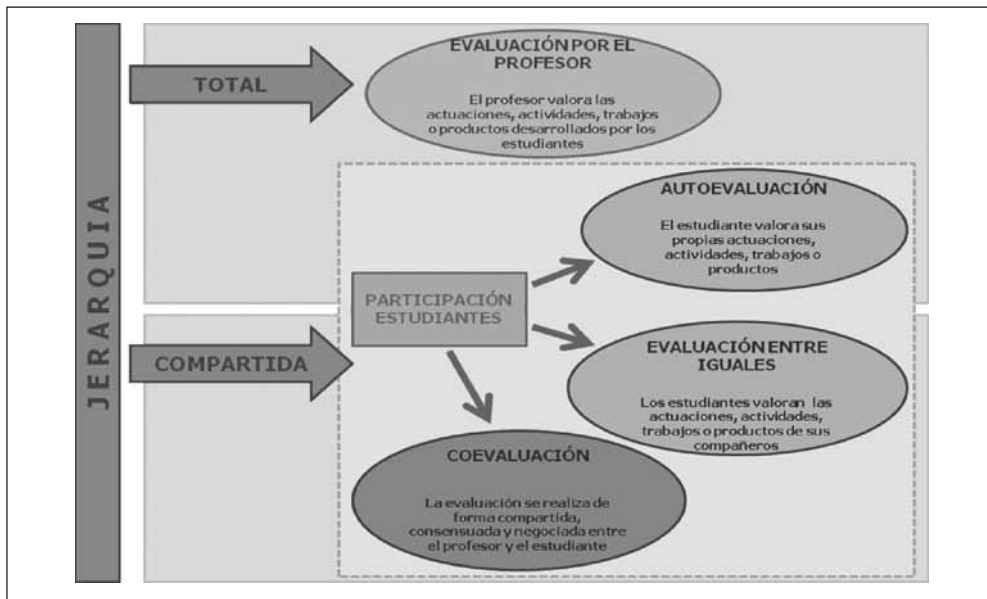


FIGURA 4.
Modalidades de evaluación atendiendo a los agentes evaluadores.

1. Proyecto de innovación “Participación de los estudiantes en la e-Evaluación y retroalimentación prospectiva” (Ref. IE21), subvencionado por la Universidad de Cádiz. Proyecto EvalPART (Ref. A/016477/08) “Participación de los estudiantes en la evaluación y calidad en educación superior”, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID).

La participación de los distintos agentes, profesorado y estudiantes se puede concretar en uno o varios de los elementos que componen el procedimiento de evaluación. Así el profesorado y los estudiantes, bien de forma individual o consensuada, pueden participar en el establecimiento de los criterios de evaluación, en el diseño de los instrumentos, en establecer el sistema de calificación, o bien en la valoración de los productos o actuaciones generados por los estudiantes.

Evidentemente la responsabilidad en la evaluación del aprendizaje nos va a informar sobre la jerarquía de ésta. Es decir, podemos actuar desde un modelo tradicional en el que el poder de la evaluación reside en el profesorado, caracterizándose la evaluación como control, hasta una perspectiva más participativa y compartida, caracterizada por el consenso y negociación entre el profesorado y los estudiantes en diversas tomas de decisiones (coevaluación).

Criterios de evaluación

Un criterio se define como la condición que debe cumplir una determinada actividad, actuación o proceso para ser considerada de calidad o el principio (norma o idea) de valoración en relación al cual se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado.

En definitiva se trata de responder a la cuestión ¿Qué principios, características y/o dimensiones nos guían para evaluar la realidad?

Los requisitos que debe tener un criterio de evaluación, se pueden sintetizar en los siguientes:

TABLA 6. Requisitos de los criterios de evaluación.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Coherentes con el objeto de evaluación y resultados de aprendizaje • Significativos, claros y creíbles • Viables (dimensiones, tiempo, esfuerzo, coste económico ...) • Generalizables (se pueden aplicar a tareas similares) • Sensibles a las oportunidades de aprendizaje |
|--|

Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

Anteriormente nos hemos referido a los productos/actuaciones de aprendizaje que realizan los estudiantes, estas evidencias sobre las que se realiza la valoración constituyen, para el evaluador, el medio de evaluación.

Las técnicas son las estrategias que sigue el evaluador para recabar información sistemática sobre el objeto de evaluación (observación, encuestación, análisis documental y de producciones). Los instrumentos son las herramientas tangibles que el evaluador utiliza para sistematizar sus valoraciones, básicamente referidas como listas de control, escalas de estimación, escalas de diferencial semántico, matrices de decisión, rúbricas o instrumentos mixtos.

El punto final lo constituye, aunque no lo consideremos como un elemento propio de los procedimientos de evaluación tal y como se representa en la figura 3, el sistema de calificación. Por *sistema de calificación* entendemos el procedimiento de ponderación y puntuación

mediante el cual se otorga un peso a cada uno de los objetos/competencias y que nos permiten comprobar los resultados de aprendizaje alcanzados y construir la calificación final.

Ejemplos de procedimientos de evaluación

En la figura 5 podemos contemplar una representación gráfica de los pasos del procedimiento de evaluación “diseño de un proceso de diagnóstico”, diseñado con LAMS para la evaluación de la competencia básica “*aplicación de conocimientos en la planificación y el diseño de procesos de diagnóstico/evaluación en la enseñanza superior elaborados colaborativamente en grupo*” y, concretamente, para valorar la competencia específica “*diseñar grupalmente un proceso de diagnóstico/evaluación aplicado a la asignatura diagnóstico en educación*”. Los elementos estructurales de este procedimiento se describen en el anexo I.

En esta línea, se vienen desarrollando una serie de investigaciones² que nos están aportando procedimientos, herramientas e instrumentos de evaluación que favorecen la sistematización de la evaluación en la enseñanza universitaria.

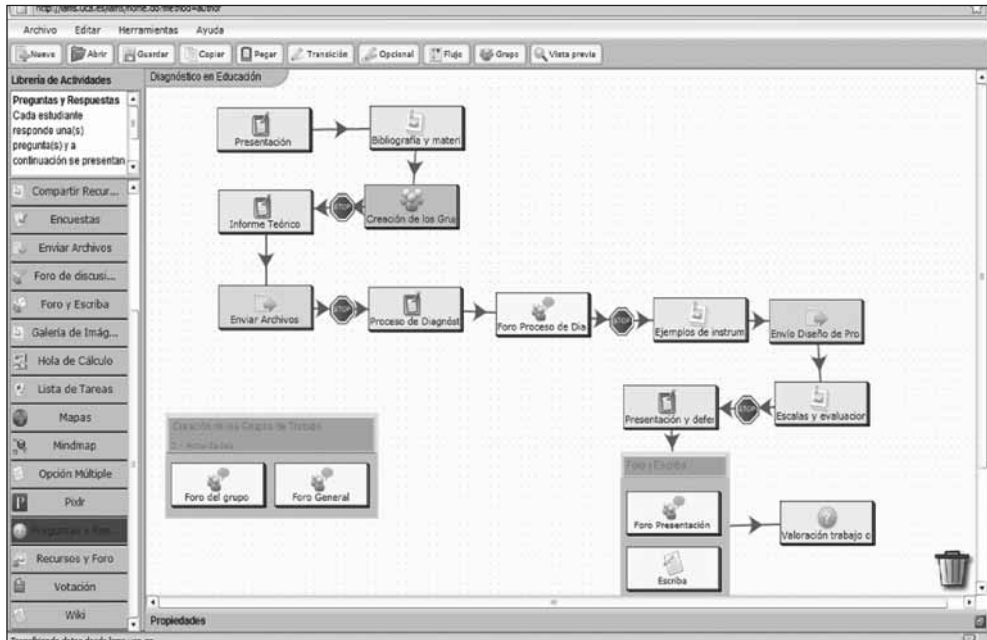


FIGURA 5.
Ejemplo de procedimiento de evaluación diseñado con LAMS.

2. Proyecto EvalCOMIX (Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Ref. EA2007-0099. <http://evalcomix.uca.es> <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf>. Proyecto EvalHIDA (Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialogica asíncrona: Blog, Foros y Wikis), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Ref. EA2008-0237.

Desde los proyectos EvalCOMIX (Ibarra, 2008) y EvalHIDA (Rodríguez Gómez, 2009) se han diseñado una serie de procedimientos de evaluación aportando criterios e instrumentos específicos.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos destacado la importancia que la evaluación tiene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como el papel orientador del aprendizaje que puede jugar si la evaluación se sistematiza y se hace pública a través de su concreción en procedimientos explícitos.

Si en el contexto de la enseñanza presencial la evaluación es todo un reto, en el caso de la enseñanza semipresencial o virtual, se convierte en una ardua tarea ya que, como han puesto de manifiesto Ibarra, Rodríguez y Gómez (2008) los sistemas de gestión de aprendizaje (Learning Management System – LMS) de uso más común en el contexto universitario, tales como Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), WebCT (Web Course Tools) o LAMS (Learning Activity Management System) presentan muchas limitaciones en el momento de abordar estrategias de evaluación que puedan considerarse favorecedoras del aprendizaje. En un intento de salvar estas dificultades se vienen desarrollando algunos proyectos, de los que destacamos en este momento el proyecto Re-Evalúa³ que en breve facilitará la participación de los estudiantes universitarios en el proceso de evaluación de sus aprendizajes en contextos de semipresencialidad o a distancia.

De acuerdo con lo manifestado por Beetham, McGill y Littlejohn (2009), la era digital en la que vivimos requiere un cambio de paradigma en el que las habilidades del profesorado y de los estudiantes universitarios sean reconocidas y utilizadas como recursos educativos en el contexto de estructuras organizativas más flexibles. Como hemos podido vislumbrar a lo largo de este trabajo, la incorporación de una evaluación sistemática a la práctica universitaria supondrá una relevante aportación a este cambio paradigmático.

Referencias Bibliográficas

- Beetham, H.; McGill, L y Littlejohn, A. (2009). *Thriving in the 21st century: Learning Literacies for the Digital Age (LLiDA project)*. Disponible en: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/projects/llidareportjune2009.pdf>. Consultado: el 22 de septiembre de 2009.
- Biggs, J. y Tang, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SHRE & Open University Press.
- Bloxham, S. y Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. New York: Open University Press - MCGraw Hill Education.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

3. Proyecto de Excelencia **Re-Evalúa** (Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios) financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (Ref. P08-SEJ-03502).

- Boud, D. (2006). Foreword. En Cordelia Bryan y Karen Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*. New York: Routledge.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Butler, D. y Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Carless, D. (2003). *Learning-oriented assessment*. Paper presented at the Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide, 25 Noviembre, 2003.
- Carless, D.; Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher education and further education*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004-05). Does your assessment support your students' learning? *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Ibarra Sáiz, M. S. (Dir.) (2008). *EvalCOMIX: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. <http://evalcomix.uca.es>, <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf>.
- Ibarra Sáiz, M. S.; Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. A. (2008). Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario. *Actas de la Conferencia Iberoamericana LAMS 2008*. Cádiz: LAMS Foundation, 81-90.
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- Liu, N. F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, 29th-31st May, 2007. Disponible en http://www.reap.ac.uk/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf. Consultado el 8 de Junio de 2008.
- Nicol, D. y MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assesment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 198-218.
- Norma Internacional ISO 9000. Traducción certificada Suiza: Secretaría Central de ISO en Ginebra. Número de referencia ISO 9000:2000.
- Rodríguez Gómez, G. (Dir.) (2009). *EvalHIDA. Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncrona (foros, blog y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Rodríguez, G.; Ibarra, M. S. y Gómez, M. A. (en prensa). e-Autoevaluación en la universidad. Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Fecha de recepción: 05-02-2010

Fecha de revisión: 07-04-2010

Fecha de aceptación: 07-05-2010

ANEXO I.
Ejemplo de un procedimiento de evaluación.

Competencia general o básica:

- Aplicación de conocimientos en la planificación y diseño de procesos de diagnóstico/evaluación en la enseñanza superior elaborados colaborativamente en grupo

Competencias específicas:

- Relacionar las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las modalidades de evaluación.
- Aplicar los principios de la evaluación orientada al aprendizaje estratégico en un proceso de evaluación de la asignatura Diagnóstico en Educación
- Contribuir a la construcción de un proceso de diagnóstico/evaluación

Resultados de aprendizaje:

- Describir y argumentar las metodologías y las modalidades seleccionadas
- Identificar los elementos clave que debe reunir un procedimiento de evaluación
- Diseñar, colaborativamente, un proceso de diagnóstico para la asignatura Diagnóstico en Educación contemplando todos los elementos
- Analizar y valorar la pertinencia del diseño y elaborar propuestas de mejora para el diseño
- Presentar el diseño en unidades de evaluación LAMS

Productos/ actuaciones de aprendizaje*	Tarea/s de evaluación	
	1. Documentación <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de bibliografía y material básico 	
	2. Formación de grupos	
Informe teórico sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje y la modalidad de evaluación	3. Realización de un informe/marco teórico <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de bibliografía sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje y la modalidad de evaluación elegidas por el grupo para realizar el proceso de diagnóstico/evaluación • Integración de los contenidos • Selección de contenidos relevantes • Redacción del informe 	
Proceso de diagnóstico I	4. Diseño del proceso de diagnóstico I: 4.1. Identificación de competencias y objetivos de evaluación del contenido de la asignatura 4.2. Descripción de la tarea: <ul style="list-style-type: none"> • Quién/es evalúa/n • Funciones de los implicados en el proceso • Metodologías de enseñanza-aprendizaje propuestas • Carácter de las actividades • Tipos de evaluación que se utilizarían • Modalidades de evaluación que se plantean • Técnicas e instrumentos que se utilizarían • Materiales y recursos necesarios • Planificación temporal 4.3. Selección y descripción de los criterios de evaluación	
Tabla presentación para seguimiento	5. Presentación y revisión de la tarea 4	
Proceso de diagnóstico reelaborado	6. Reelaboración de la tarea 4	

Persona que evalúa	Criterios de evaluación**	Instrumentos de evaluación
Profesorado Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de la información facilitada • Claridad y coherencia en el desarrollo • Adecuación y calidad de la presentación formal • Corrección, adecuación y representatividad de las citas bibliográficas 	<p>Escala de valoración del profesorado del diseño de un proceso de diagnóstico</p> <p>Escala de autovaloración del diseño de un proceso de diagnóstico</p> <p>Escala de valoración entre iguales del diseño de un proceso de diagnóstico</p>
Profesorado Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación y cumplimiento de los requisitos mínimos exigidos • Adecuación y pertinencia de las competencias a evaluación • Coherencia de las competencias con la tarea/s, criterios, modalidades e instrumentos de evaluación • Descripción, adecuación, congruencia, pertinencia, factibilidad, originalidad y corrección del diseño 	<p>Escala de valoración del profesorado del diseño de un proceso de diagnóstico</p> <p>Escala de autovaloración del diseño de un proceso de diagnóstico</p>
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación entre los elementos • Adecuación, congruencia, pertinencia y claridad de la planificación 	<p>Observación participante</p> <p>Escala de valoración del profesorado del diseño de un proceso de diagnóstico</p>
Profesorado Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación entre los elementos • Adecuación, congruencia, pertinencia y claridad del diseño 	<p>Escala de valoración del profesorado del diseño de un proceso de diagnóstico</p> <p>Escala de autovaloración del diseño de un proceso de diagnóstico</p> <p>Escala de valoración entre iguales del diseño del proceso de diagnóstico</p>

(continúa...)

Productos/ actuaciones de aprendizaje*	Tarea/s de evaluación	
	7. Ejemplificación de instrumentos de evaluación	
Proceso de diagnóstico completo Escalas de valoración (profesorado, autovaloración y valoración entre iguales) cumplimentadas	8. Diseño del proceso de diagnóstico II: 8.1. Diseño y construcción de instrumentos de evaluación 8.2. Conclusiones 8.3. Bibliografía	
Presentación en LAMS y PowerPoint Presentación y defensa oral Escalas de valoración de la comunicación cumplimentadas	9. Comunicación al grupo clase 9.1. Preparación de la presentación de los procesos al grupo clase 9.2. Presentación y defensa oral	
Autoinformes del trabajo colaborativo grupal cumplimentados	10. Valoración del trabajo colaborativo en grupo	

* Por una parte constituyen los productos que realizan los estudiantes y, simultáneamente constituyen los medios de evaluación sobre los que valora el evaluador.

** Se considera conveniente definir los criterios de evaluación. Éstos estarán explícita o implícitamente especificados en los instrumentos de evaluación.

	Persona que evalúa	Criterios de evaluación**	Instrumentos de evaluación
	Profesorado Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación y cumplimiento de los requisitos mínimos exigidos • Descripción, adecuación, congruencia, pertinencia, factibilidad, originalidad y corrección del diseño • Integración y aplicación del material básico y bibliografía específica • Aportaciones personales • Organización, argumentación e integración de las fuentes bibliográficas con las aportaciones personales • Adecuación, coherencia, relevancia de las conclusiones, aportaciones propias y propuestas de mejora • Pertinencia, adecuación, representatividad, actualidad y suficiencia de la bibliografía • Corrección, adecuación y representatividad de las citas bibliográficas 	<p>Escala de valoración del profesorado del diseño de un proceso de diagnóstico</p> <p>Escala de autovaloración del diseño de un proceso de diagnóstico</p> <p>Escala de valoración entre iguales del diseño del proceso de diagnóstico</p>
	Profesorado Estudiantes		* Es objeto de otro procedimiento
	Profesorado Estudiantes		* Es objeto de otro procedimiento