



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:
Arteaga, B., Perochena, P., Bujalance, L., Calderero, J. (2013). El profesor y la evaluación en el grado de maestro desde una perspectiva *online*. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

El profesor y la evaluación en el grado de maestro desde una perspectiva *online*

Blanca Arteaga Martínez
Paola Perochena González
Laura Bujalance Fernández-Quero
José Fernando Calderero Hernández

Miembros del Grupo de Investigación Gdl-07_EPEDIG
“La Educación Personalizada en la Era Digital”
Plan propio de investigación. Bienio 2012-2013
Universidad Internacional de La Rioja (España)

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha traído consigo una serie de cambios estructurales y de identidad en la universidad española. En concreto, el enfoque de aprendizaje por competencias amplía las funciones de la evaluación tal y como se concebían hasta el momento por parte del profesorado. Esta investigación presenta los resultados de una encuesta realizada a profesores de la Universidad Internacional de La Rioja sobre sus prácticas evaluativas para detectar las necesidades de formación en evaluación que este marco requiere.

Palabras clave: evaluación, universidad, online, profesor, competencias.

Abstract

The European Space of Superior Education (ESSE) has brought several structural changes into the space of Higher Education in Spain, along some other changes in the University's identity as an institution. The ESSE focus on competence based learning. In that context, Universities cannot avoid the need of integrating the assessment process into the evaluation one. This research tries to address that issue presenting the results of a survey carried out to determine the formative needs regarding evaluation of the teaching staff of the International University of La Rioja. This is done in order to design a formative action plan to undertake the ESSE challenges.

Keywords: evaluation, university, online, teaching, skills.

Introducción

Los cambios sociales producidos en los últimos tiempos, y el entorno de crisis que estamos viviendo en la actualidad, han hecho aún más necesario un replanteamiento de la formación. Nos fijamos de forma particular en la educación superior ya que “la institución, en el desempeño de su competencia formadora, debe trabajar con la persona aquellos aspectos que le permitirán vivir en una sociedad en constante cambio” (Torres, 2011, p.226).

La Declaración de Bolonia (1999), fue el punto de partida para el nuevo marco universitario definido como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Este nuevo marco ha traído consigo una serie de cambios estructurales y de identidad en la universidad española recogidos de forma global en unos objetivos de aprendizaje comunes a este nivel educativo.

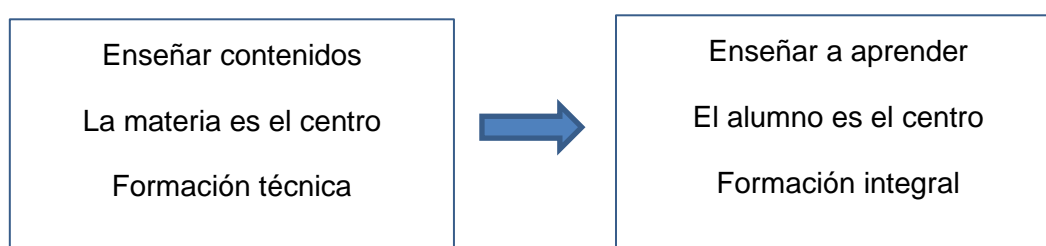


Figura 1. Cambio en el planteamiento de la enseñanza (Benito y Cruz, 2011, p.15)

En esta nueva realidad, el estudiante pasa a ser el centro del proceso educativo, participando de una forma más activa en el diseño de su itinerario de aprendizaje.

El EEES lleva consigo un nuevo paradigma didáctico, una nueva manera de aprender y, por lo tanto, de enseñar. El papel protagonista del estudiante no será únicamente dentro del aula, sino en el diseño de un itinerario propio en cada una de las asignaturas, al elegir las tareas por realizar y por tanto, las que el profesor va a evaluar.

En este marco, el papel de la evaluación cobra una importancia si cabe mayor. Teniendo en cuenta que, en su papel de protagonista del proceso de aprendizaje, el alumno debe aprender a aprender, el hecho de que también el proceso se evalúe y de que incluso el mismo alumno sepa evaluarlo, garantizará un aprendizaje que incluya la autorregulación de dicho proceso y, por tanto, una mayor autonomía del alumno. Gran parte de la trascendencia que ha adquirido la evaluación en el panorama educativo actual se debe a que ella se considera como parte del aprendizaje.

Una muestra interesante, entre muchas otras, de la literatura científica sobre la evaluación es,

.../... [la evaluación] deberá estar imbricada en el quehacer diario, centrándose más en el proceso que en el producto, lo que permitirá tomar decisiones a tiempo antes de que pueda producirse el enquistamiento de los conflictos, de

que cristalicen las actitudes negativas o de que el fracaso se haga crónico (Pérez y García, 1989 citado en Bernardo, 2011, p. 153).

Siendo la evaluación un componente del aprendizaje, las universidades deben considerarlo como un aspecto estratégico en el diseño de sus planes de estudio. Por este motivo, la evaluación se ha convertido en el centro del discurso referido a la adaptación de los planes de estudio universitarios al EEES.

La evaluación determina el qué y cómo se aprende, lo cual induce un cambio conceptual importante: el paso del enfoque tradicional, la evaluación del aprendizaje, a un enfoque mucho más enriquecedor, la evaluación para el aprendizaje (Benito y Cruz, 2011, 87).

Siendo así, se puede afirmar que en la evaluación del aprendizaje se controla el nivel de aprendizaje de los estudiantes, mientras que en la evaluación para el aprendizaje se favorece el aprendizaje, dependiendo de las concepciones y prácticas del profesor (Stiggins, 2006, citado en Prieto y Contreras, 2008).

Consideramos conveniente tratar la evaluación como un punto importante para la mejora, la transformación y optimización de los procesos y de las personas (López, 2007). Especialmente teniendo en cuenta que, además, la evaluación es un elemento importante para el cambio y la innovación (Boud, 2006, citado en Quesada, Rodríguez-Gómez e Ibarra, 2013).

La evaluación, durante el proceso de aprendizaje, tendrá como fin la certificación de unos estudios en función de la adquisición de una serie de competencias previamente definidas. Por tanto, la evaluación va más allá ahora, no teniendo en cuenta únicamente el conocimiento teórico o práctico, sino un enfoque global de todos los resultados del proceso de aprendizaje. Otro rasgo importante de la evaluación es que, cuando se basa en competencias, requiere en cierta forma la ejecución de aquello que va a evaluarse. Es decir, tomando el caso de que se evalúe si el alumno sabe resolver problemas, la evaluación de la capacidad de solucionar problemas implicará necesariamente la realización por parte del alumno de aquello que se quiere evaluar: la solución de problemas. Lo mismo ocurre con la resolución de casos, la realización de proyectos, de trabajos individuales o de grupo. De este modo, se podrán analizar y valorar la práctica de tareas y no solo sus resultados (Benito y Cruz, 2011). La evaluación competencial tiene un carácter formativo precisamente mediante tareas evaluables que dan *feedback* a los estudiantes (Brown, 2006, citado en Morales, 2008). Asimismo, exige una metodología de evaluación que se prolongue a lo largo del proceso de aprendizaje, permitiendo medir el progreso del estudiante (Estapé, Rullán, López, Pons y Tena, 2012).

En el EEES se prima la evaluación del proceso frente a la evaluación llevada a cabo a través de una prueba final exclusiva y definitiva. Así lo afirma Boud (2000, citado en Rodríguez e Ibarra, 2012) cuando expone que la evaluación sostenible es una forma de pensar que exige preparar a los alumnos para

enfrentarse con éxito al proceso de aprendizaje en el contexto de la sociedad actual.

Este modelo formativo, bien comprendido, permite abordar los desafíos mundiales a los que todos nosotros nos enfrentamos y preparar personas competentes que conozcan su campo de especialidad; personas solidarias; personas capaces de analizar los retos actuales y personas listas para comprometerse concretamente y expresarse (Fernández, 2010, p.14).

En el presente trabajo mostramos los resultados de una encuesta realizada a un grupo de profesores de la Universidad Internacional de La Rioja (España) acerca de aspectos relacionados con la evaluación y, en concreto, con la evaluación por competencias. Nuestro objetivo es plantear un programa formativo para los docentes en relación con la evaluación por competencias en el grado de Maestro en Educación Primaria, que responda a las directrices marcadas por el EEES. Para ello, se ha recogido información de los profesores que imparten docencia en este grado con el objetivo de contextualizar las necesidades y concepciones en materia evaluadora que tienen estos docentes.

Funciones de la evaluación

En este apartado, trataremos de dar respuesta a la pregunta del para qué de la evaluación, analizándola desde sus funciones específicas.

La evaluación de los estudiantes ha estado vinculada, sobre todo en la universidad, a obtener una medida del rendimiento académico de los estudiantes en relación con los contenidos de las asignaturas. En la actualidad, se tiende a que no sea algo aislado dentro del proceso de aprendizaje sino “que abarque al alumno como sujeto que está aprendiendo, globalizadora de toda su personalidad, reconociendo que este conocimiento holístico demanda comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar” (Moreno, 2009, p. 568).

De entre las diferentes perspectivas que sobre el número y naturaleza de las funciones de la evaluación se pueden consultar en la bibliografía especializada, señalamos a Navarro, López, Navarro, y Rojas (2009) que refieren cuatro funciones para la evaluación:

- Diagnóstica: se realiza al comienzo, es la “base de la adaptación de la enseñanza”.
- Predictiva: se realiza con el fin de que el conocimiento de aptitudes puede guiar al docente en la predicción de posibles resultados.
- Orientadora: facilitará la personalización del aprendizaje.
- Control: con carácter sumativo, indicará la adquisición o no de las competencias previstas.

Cuando nos planteamos la necesidad de evaluación lo hacemos, en general, como un final, como una certificación que cierre de alguna forma una asignatura o un periodo. De este modo, implicaría una valoración de los resultados de aprendizaje del estudiante expresados estos como

conocimientos adquiridos, capacidades desarrolladas y habilidades obtenidas (Benito y Cruz, 2011). Sin embargo, podemos considerar que la propia evaluación en sí misma es una parte más del proceso de aprendizaje y, por tanto, objeto del mismo. Entre otras cosas, porque la evaluación determinará el qué y cómo se orienta el aprendizaje por parte del estudiante. “El sistema de evaluación condiciona y determina la forma en que cualquier estudiante aprende” (Olmos, 2011, p. 2). Si nosotros evaluamos mal, entonces los estudiantes aprenderán mal (Boud, 1998). Para Porto (2010) la evaluación es una parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje, por este motivo sostiene que en el EEES este proceso no puede concebirse sin la evaluación misma.

De alguna manera, la evaluación puede incentivar o no el rendimiento de los estudiantes, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es o no correcto (Brown y Glasner, 2010).

Los alumnos pueden escaparse, no sin dificultad, de los efectos de una mala enseñanza; de lo que no se pueden escapar es de los efectos de una mala evaluación pues naturalmente es la evaluación esperada la que va a condicionar el estudio (Morales, 2008, 9).

Por su parte Bain (2007) apunta que si las pruebas de evaluación tienen como objetivo primario ayudar a razonar sobre el propio pensamiento para reconocer deficiencias y corregirlas, si se determinan claramente los estándares de excelencia, las calificaciones representarán niveles de logro claramente articulados y harán referencia a dicho proceso de razonamiento. También apunta que no se trata de preparar a los alumnos para que sean buenos haciendo exámenes sino prepararlos para que hagan determinado tipo de trabajo intelectual. “El objetivo es conseguir congruencia entre los objetivos intelectuales del curso y los que pone a prueba el examen” (p. 180). Desde esta perspectiva, los objetivos de aprendizaje modelan la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la calificación. Abundando en la idea, y complementándola, añadimos la consideración de que los objetivos no tienen por qué ser exclusivamente intelectuales ya que, en nuestro caso, como quizá en muchos otros, la preparación de los estudiantes no va solamente dirigida a su intelecto, sino también a su profesionalidad. Esto exige ineludiblemente la inclusión de objetivos de carácter profesionalizador que incluyan los intelectuales pero no se agotan solo en ellos.

Igualmente, Bain (2007) evidenció que los alumnos valoraban positivamente la docencia de aquellos profesores que les exigían pero a la vez les proporcionaban diversas oportunidades para demostrar lo que habían aprendido y con ello mejorar con cada una de las pruebas.

Es más, exponiendo el reto que ha supuesto a las universidades la adaptación al EEES, Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle (2010, 6) sostienen que “el establecimiento de programas de evaluación que informen a los estudiantes y al profesorado sobre el progreso en la adquisición de las competencias tendría que ser uno de los ejes de trabajo de los equipos docentes”. En este sentido

podemos afirmar que el establecimiento de dichos programas aún es una tarea pendiente, puesto que estos mismos autores concluyen que se requieren mayores recursos y dedicación para poner en práctica la evaluación desde las exigencias de la Convergencia Europea.

Otro aspecto importante a la hora de tratar acerca de la evaluación, especialmente cuando se pretende revisar su práctica solo como evaluación del final de un proceso, es la consideración del valor que pueden tener las revisiones de exámenes: pueden ser consideradas como punto de partida para la metaevaluación, puesto que puede ser un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Moreno, 2009). De este modo servirá para determinar si los métodos elegidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido efectivos en un contexto y grupo de alumnos concretos y hasta qué punto ha sido así (Álvarez y Artiles, 2001). Si se analizan estadísticamente los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación (como exámenes presenciales y actividades no presenciales) es posible demostrar que un determinado modelo de evaluación diseñado para evaluar determinados aprendizajes puede resultar homogéneo y equilibrado. La investigación de Plaza, López y Fernández-Fuentes (2010) así lo evidencia. Teniendo dichos resultados sería interesante contrastar la información con datos obtenidos de la revisión de los exámenes. Sin embargo, actualmente, el momento de revisión de exámenes se percibe como una “tutoría burocrática” dentro de las posibles entrevistas académicas que se pueden desarrollar (López, 2007). La clave estaría en comprender que la revisión de examen sería una tutoría en la que se potencien las capacidades de los alumnos y se les ayude a superar sus dificultades (Álvarez y González, 2005).

Por su parte, Entwistle y Marton (1994, citado en Marín, 2002) analizaron los modos como el alumno percibía la comprensión lograda con las preguntas planteadas en la revisión, relacionando esta comprensión con la concepción del aprendizaje.

Para que la revisión del examen tenga el valor anteriormente señalado, en el momento de devolver una prueba y de dar retroalimentación, conviene no solo hacer énfasis en los errores, sino también en los aciertos, además de permitir la autoevaluación solicitando al alumno que señale él mismo sus fallos pero también aquello que ha hecho correctamente (Bonvecchio y Magionni, 2009).

Un tercer aspecto que conviene tener en cuenta a la hora de realizar un análisis de las posibilidades formativas de la evaluación es su relación con la motivación. Una evaluación centrada únicamente en resultados, especialmente si es numérica, puede resultar muy desmotivadora si no es la esperada por el alumno. Sin embargo, y en relación con el aspecto anteriormente señalado del potencial formativo de las revisiones de exámenes, cuando la evaluación se realiza durante el proceso, no solo para certificar, sino para reconducir un proceso su valor motivador es muy elevado. Puesto que uno de los principales factores de los que depende la motivación de un alumno son las atribuciones causales que realizan (Romero y Pérez, 2009), una evaluación que explicita durante el proceso cuáles son las causas por las que se ha logrado/no logrado la consecución de un objetivo propuesto, ayudará a los alumnos a reconducir

sus esfuerzos hacia una mejora objetivada en relación a unas causas y, por tanto, a recuperar el locus de control.

El papel del profesor

La incorporación de las competencias en los planes de estudio exige un cambio en los papeles que desempeñan el profesor y el alumno. Así lo ponen de manifiesto Pérez *et al.* (2008) cuando afirman que el profesor universitario, en el nuevo entorno educativo, pasa de ser un investigador, “enseñante” dedicado a transmitir conocimientos, a ser un guía para un alumno cuyo papel es ser activo en el proceso, entre otros aspectos, destacan la importancia del *feedback* por parte del profesor, en su nuevo papel, hacia el alumno.

Sin embargo, de acuerdo con Tejedor (2001, citado en López, 2007), la actividad de evaluación ocupa el último lugar entre las tareas que el docente desarrolla con agrado. Cabe pensar que esto es debido a la caracterización de la evaluación como una calificación final.

De acuerdo con el nuevo entorno, y con la evaluación por competencias, el papel del profesor es esencial. Según Benito y Cruz (2011, 96), el profesor tiene algunas tareas para realizar:

- Decidir qué evaluar, cuándo y cómo.
- Determinar un conjunto adecuado de actividades evaluadoras.
- Asignar pesos a las actividades consideradas en la evaluación, sobre los que determinar la calificación final.
- Preparar y utilizar un sistema que permita tomar nota de los progresos del alumno.
- Nosotros, además, queremos explicitar una tarea que implícitamente se desprende de las anteriores pero que conviene hacer presente:
 - Planificar la impartición de la asignatura de forma que haya coherencia entre los contenidos, las actividades y la evaluación de las competencias.

Según Moreno (2009), el profesor debe planificar y administrar los instrumentos de evaluación de forma adecuada, prever a priori extensión y grado de dificultad de las actividades, y cuidar el lenguaje de las mismas para garantizar un clima de confianza. Fernández (2010), a su vez añade que el profesor debe preparar el escenario de aprendizaje, lo más cercano al contexto donde los estudiantes posteriormente se incorporarán profesionalmente a un entorno laboral.

Además, y en consonancia con lo señalado anteriormente acerca de la formación del profesorado en evaluación, Brennan (2006, citado en Muñiz y Fonseca, 2008) afirma que incluso la formación del profesor universitario en metodología de evaluación es escasa.

Parece ser que, por el hecho de ser profesores, hemos de saber evaluar, proceso sencillo, con “buena disposición y entusiasmo” (Moreno, 2009, p. 571); sin embargo, sabemos que no es así. La mayoría de nosotros hemos

comenzado a evaluar tomando como punto de partida lo que percibimos de la evaluación cuando fuimos estudiantes (Green, 2004; Ballester y Nadal, 2005, citados en Álvarez, González y García, 2007); posteriormente, poco a poco, bien a través de formación específica o de la propia reflexión personal, hemos ido reforzando nuestros conocimientos y destrezas en materia de evaluación.

No obstante, continúa siendo necesaria una formación específica relacionada con la evaluación, ante los resultados del estudio de Ibarra, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz (2010) sobre competencias en los títulos que se ofrecen actualmente en algunas universidades se pueden proponer cuatro cuestiones como objetivos de formación docente:

- Establecer la importancia de las competencias en el EEES y de la formación basada en ellas.
- Conocer las competencias que se pretenden desarrollar en el título en profundidad.
- Poner en práctica estrategias para “diseñar y aplicar procedimientos de evaluación basados en competencias con múltiples tareas y centrados en el aprendizaje de los estudiantes, más allá del control y la calificación” (Ibarra, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2010, 12).
- Diferenciar el valor formativo de la globalidad de las competencias del reduccionismo que ofrecen los conocimientos.

Un aspecto fundamental para la mejora continua en la docencia es la reflexión/revisión de la propia labor docente. Así argumentan Plaza, Bosque, Cerezo, Del Olmo y Viseras (2012), quienes han acentuado la formación del profesorado en temas relacionados con la evaluación formativa y compartida. Ellos concluyen que este tipo de evaluación está provocando un replanteamiento de la programación de diversas asignaturas. Estas premisas nos permiten justificar que la formación del profesorado en temas de evaluación puede repercutir positivamente en todo el proceso y, en especial en el aprendizaje de los alumnos.

Precisamente en relación con la formación del profesorado, las necesidades formativas fundamentalmente detectadas se relacionaban con dominar competencias que faciliten el desarrollo y la evaluación centrado más en el alumno y menos en los contenidos (Álvarez-Rojo *et al.*, 2011). Iniciativas como las de Rodríguez, Roca, de Amo y Alias (2011) han dado respuesta a estas carencias a través de cursos que permitieron la toma de decisiones frente a cómo evaluar el desarrollo de las competencias en los alumnos y seleccionar las herramientas más adecuadas. En dicha iniciativa, los profesores experimentaron por sí mismos el ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. “En definitiva, el planteamiento de la evaluación como una función docente fundamental conlleva aplicar a la formación del profesorado los principios de la práctica evaluativa que favorecen el desarrollo de competencias” (Villardón, 2006, p. 75).

Metodología

El planteamiento de este trabajo surge desde la propuesta de plantear un programa de formación del profesorado en materia de evaluación, considerando la formación del profesorado como pieza clave para que la educación responda a las demandas sociales (Esteve, 2004). Para ello, planeamos hacer un estudio entre los profesores acerca de las diferentes concepciones y factores implicados en el proceso de evaluación con el objetivo de personalizar, en la medida de lo posible, el plan formativo. El objetivo principal es que el marco general del plan de evaluación conduzca a un proceso gratificante y formativo, para alumnos y profesores que logre los siguientes objetivos: que se ajuste al perfil del estudiante y a la particularidad de la enseñanza *online*; que atienda a la realidad personal del profesor y favorezca el aprendizaje del estudiante; y que esto se lleve a cabo garantizando simultáneamente que el proceso evaluador conduzca a la acreditación, lo más objetiva posible, de la adquisición de las competencias exigidas por el carácter profesionalizador de la titulación elegida como objeto de estudio.

Se recogen los resultados del estudio realizado con una muestra de los docentes del grado de Primaria en la Universidad Internacional de La Rioja, durante los meses de marzo y abril de 2013. Los datos se recogieron utilizando un cuestionario *online* de forma completamente anónima. La mayoría de los ítems consistían en afirmaciones presentadas al profesor para su valoración. La escala de valoración es de 1 a 10, siendo 1 el valor mínimo y 10 el valor máximo.

Este cuestionario está construido de acuerdo con cinco dimensiones: actitudes y creencias, habilidades, formación, metaevaluación y formato de la enseñanza. Las tres primeras hacen referencia al profesor, dado que el objetivo principal de esta toma de datos es el diseño de un plan de formación para ellos; la cuarta, la metaevaluación, se ha introducido al considerar que es importante atender al aspecto de la propia evaluación de los resultados del proceso evaluador. La última se refiere a la particularidad de nuestra universidad en la modalidad de enseñanza *online*.

En este estudio han participado un total de 60 profesores.

Es necesario señalar que la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) tiene la particularidad de que la totalidad de su formación académica se desarrolla en la modalidad *online*. Esto implica no solo que la enseñanza se realiza de modo *online*, sino que se ha configurado todo un campus, en el sentido más estricto, virtual en el que tienen lugar todos los eventos propios de la vida universitaria. Dicho campus consiste en una serie de plataformas que alojan aulas virtuales en las que se encuentran las asignaturas. En dichas aulas, los alumnos pueden asistir a clases con el profesorado, tanto en tiempo real, como en diferido; asistir a seminarios; asistir a conferencias; comunicarse con otros compañeros; comunicarse con los profesores de las asignaturas y los profesores tutores; leer los tablones de anuncios; participar en clubs de actividades culturales; etc.

Todos estos eventos están diseñados para que el alumno pueda alcanzar las competencias formativas previstas en el grado correspondiente. Además, es en estas aulas *online* donde los alumnos entregan sus tareas de evaluación continua y donde reciben las correcciones y la evaluación de las mismas junto con los comentarios de sus profesores. El uso de esta tecnología crea un entorno de comunicación que fomenta, entre otros aspectos, la interacción, la participación y el reconocimiento de las características de cada estudiante, claves esenciales del proyecto pedagógico que se fundamenta en una educación personalizada, la cual es, precisamente, una de las señas de identidad de esta universidad.

Resultados

A continuación exponemos los resultados de nuestro estudio de acuerdo con las dimensiones e indicadores definidos de forma previa a la recogida de datos. DIMENSIÓN: ACTITUDES Y CREENCIAS DEL PROFESOR

Los resultados indican que los formatos de evaluación (véase la tabla 1) están condicionados en mayor medida por la institución (65%) y por el propio profesor (21.67%). El resto de categorías (estudiantes, gobierno) toman valores muy bajos en el porcentaje de elección.

Tabla 1

El formato de evaluación condiciona el método de estudio del alumno

M	DE	Moda
8.38	1.497	8

Los resultados referidos a las funciones de la evaluación (véase figura 2) indican que más de la mitad de los profesores (51.7%) consideran que la función principal de la evaluación es de control.

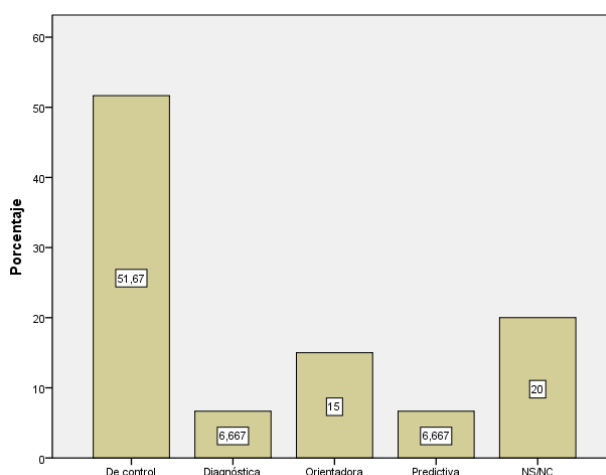


Figura 2. Funciones de la evaluación

Pedimos a los profesores que seleccionaran de un listado el término que ellos consideraban más relacionado con la evaluación.

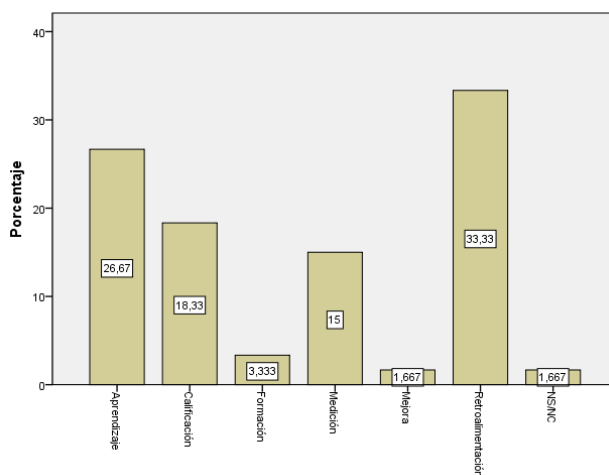


Figura 3. Conceptos de evaluación

El término que más veces ha sido seleccionado (véase figura 3) ha sido retroalimentación (33.3%), seguido de aprendizaje (26.7%); en la parte inferior, se sitúa la formación (3.33%) y la mejora (1.67%).

Los términos *certificación* y *test* quedaron fuera de la elección de los docentes.

Estos datos contradicen de alguna manera los que aporta el análisis de contenido, cuando les pedimos a los profesores una aproximación al concepto de evaluación, apareciendo como la categoría más veces marcada *resultados*, y *retroalimentación* en la parte intermedia. Lo mismo sucede con *mejora*, que teniendo un valor bajo en este ítem, aparece en el análisis de contenido como segunda categoría en el porcentaje de elección.

Tabla 2

El sistema de evaluación favorece la motivación

M	DE
7.4238	1.617

Los resultados referidos al estudiante (véase tabla 2), indican que los profesores creen que el sistema de evaluación favorece su motivación.

DIMENSIÓN: HABILIDADES DEL PROFESOR

Cuando preguntamos a los profesores si tienen en cuenta las características del estudiante al evaluar, tenemos una media de 7.47, llamando la atención la elevada desviación típica de 2.079.

Este ítem se completa cuando pedimos a los profesores valorar si tienen en cuenta las competencias de la asignatura al diseñar el examen, la media mejora (8.32), aunque también aumenta la desviación típica (2.175).

Ambos ítems no presentan relación lineal entre sí ($r_{(60)} = .259$; $p = .045$), ni igualdad (t-Student con datos pareados) en las medias ($p = .014$).

DIMENSIÓN: FORMACIÓN DEL DOCENTE

Los resultados referentes a la formación del docente (véase tabla 3) indican que 65% de los profesores no ha recibido formación específica sobre el trabajo por competencias. El 51.7% no la ha recibido sobre evaluación.

Tabla 3

Formación recibida en relación a la evaluación y las competencias

He recibido formación específica sobre el trabajo por competencias.	He recibido formación específica sobre evaluación	
	No	Sí
No	46.67%	18.33%
Sí	5%	30%

Las dos categorías más numerosas (46.67 y 30%) se corresponden con los profesores que no han recibido formación en ninguna de las categorías, o que lo han hecho en las dos.

Al preguntar a los profesores (véase figura 4) por su grado de conocimiento en evaluación, o en evaluación por competencias, la percepción es menor (6.35 frente a 7.13) en la evaluación por competencias, aunque cabe destacar el mayor grado de dispersión en los datos, reflejado en el gráfico por barras de error (95%).

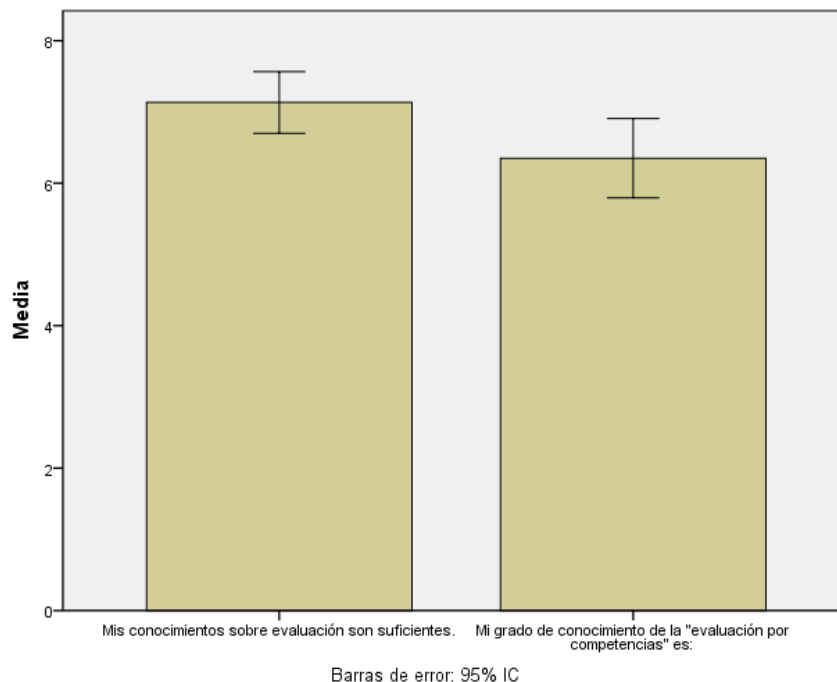


Figura 4. Media del grado de conocimiento sobre evaluación

Utilizando la prueba t con datos pareados, confirmamos la diferencia entre la valoración de estos dos ítems ($p = .003$).

DIMENSIÓN: METAEVALUACIÓN

La mayoría de los profesores considera (véase tabla 4 y figura 5) que la revisión de exámenes es un elemento formativo para los alumnos.

Tabla 4

La revisión es un elemento formativo

M	DE	Moda
8.20	2.138	10

Vemos clara la diferencia de elección de las categorías en el gráfico:

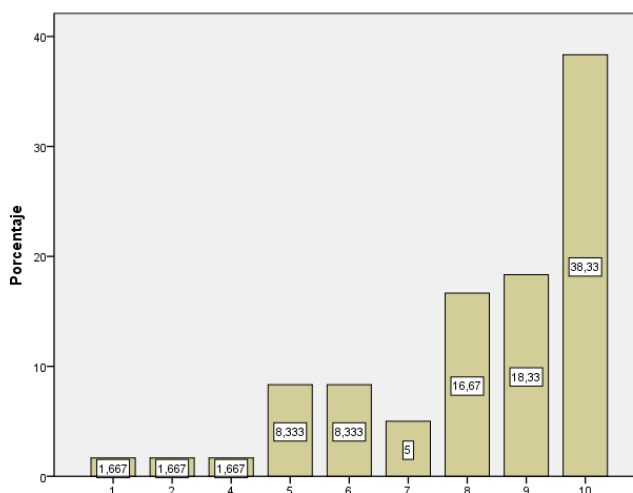


Figura 5. Porcentaje de respuesta en cuanto a la revisión como elemento formativo

Este dato indica que, para el profesor, la dimensión formativa de la evaluación no finaliza hasta que el estudiante conoce sus errores y cómo pueden esos errores constituir un elemento de aprendizaje.

DIMENSIÓN: FORMATO DE LA ENSEÑANZA

Dada la particularidad de la enseñanza online de nuestra universidad, quisimos saber si los profesores consideraban si debe haber diferencias en el formato de evaluación.

Tabla 5

La metodología de formación online requiere un modelo de evaluación específico

M	DE	Moda
7.35	2.399	8

Los profesores parecen considerar (véase tabla 5 y figura 6) que debe haber diferencias entre los métodos de evaluación si la metodología de enseñanza es *online*. Por tanto, la percepción del profesorado de su propia realidad evaluadora en el contexto de una universidad *online* pone de manifiesto que se

está presuponiendo que la metodología que se usa determina el tipo de evaluación.

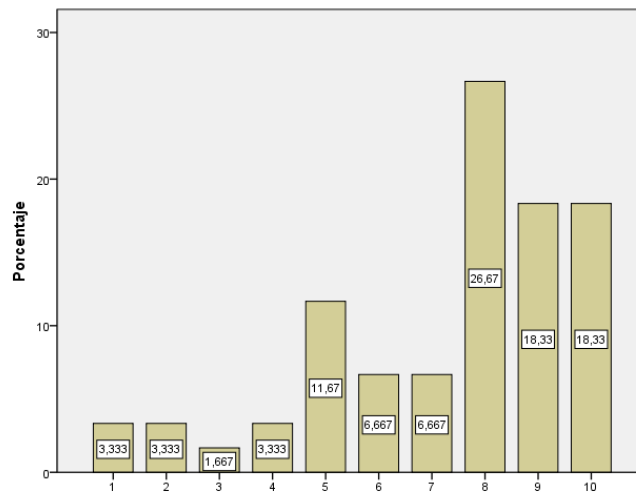


Figura 6. Metodología de formación online vs. Procesos de evaluación

Los resultados referidos a la valoración de la utilidad de a las “tipologías de evaluación” (véase figura 7) indican que, la más valorada (8.47) es la evaluación de tareas, mientras que la menos valorada es la evaluación basada en redes sociales (5.35).

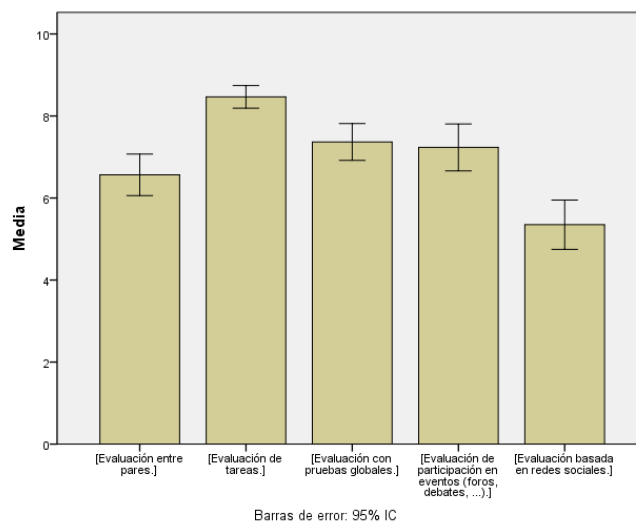


Figura 7. Tipologías de evaluación según la utilidad educativa

Las categorías con porcentaje mayor de valoración muestran una dispersión en los datos menor.

Señalamos en este sentido que dado que las tipologías de evaluación más utilizadas en el entorno de nuestra universidad son las tareas del estudiante, los foros y la prueba global es probable que los profesores estén primando la categoría referida a las tareas por ser ésta a la que mayor tiempo dedican en su día a día.

Conclusiones

El propósito de este artículo es señalar las necesidades formativas en materia de evaluación de un colectivo específico de profesores –en este caso, de enseñanza superior en modalidad online–, analizándolas desde el marco EEES –con el cambio de planteamiento que este marco implica (Benito y Cruz, 2011)–, para diseñar un plan de formación adaptado al contexto sobre el que se ha tomado la muestra, que lleve a que la adaptación de la institución universitaria sea una realidad plenamente conseguida.

Como hemos expuesto al comienzo de este artículo, en el marco EEES el protagonismo del alumno en su propio proceso de aprendizaje tiene consecuencias directas en los diseños de herramientas y de sistemas de evaluación. Esto es así ya que el valor formativo de la evaluación, muchas veces relegado por las otras funciones ya señaladas, es necesario para que la formación del alumno sea integral. Esto implica una formación en la línea que apuntan Benito y Cruz (2011), es decir formación que promueva la evaluación de más realidades que los resultados.

Los datos que se pueden extraer de la muestra nos permiten afirmar que existen carencias en los conocimientos específicos sobre evaluación en el profesorado, como había establecido Brennan (2006, citado en Muñiz y Fonseca, 2008). Además, nos indican también que algunas de las preconcepciones sobre la evaluación de los profesores son opuestas al contexto que el marco EEES presenta.

En relación con estos aspectos que acabamos de señalar, conviene destacar:

- La creencia, por parte de los profesores, de que la institución es la variable que más determina el tipo de evaluación. Dado que, como se ha señalado, la evaluación debe de diseñarse desde las competencias que el alumno debe lograr, concluimos que es importante profundizar en este aspecto para detectar qué elementos de la institución son la causa de esta preconcepción.
- Que la relación más fuerte que los profesores establecen con el término evaluación es la que establecen con el término “control” (véase figura 2). Esto confirma que la función formativa de la evaluación sigue estando relegada frente a otras funciones. Por tanto, proponemos que el plan de formación incorpore elementos dirigidos a hacer explícito el valor de la función formativa.

Como ya hemos señalado al analizar este ítem, este dato es contradictorio en el hecho de que el término que se relacione más con el de evaluación sea el de “retroalimentación” (véase figura 3). Esto último está en consonancia con el marco EEES, no obstante, pierde representatividad si relaciona con el hecho de que a la hora de elegir el vocabulario para enunciar una aproximación al concepto de evaluación el de retroalimentación estuviera en la parte intermedia de la tabla –siendo “resultados” la categoría de mayor porcentaje de respuesta–.

Analizando conjuntamente la información aportada por estos tres ítems comprobamos que el concepto de evaluación en el imaginario del profesorado está concebido principalmente como un proceso relacionado con el rendimiento, por lo que concluimos que la elección de términos sobre los que los profesores podían escoger para relacionar el término evaluación ha podido resultar directiva del algún modo, al estar todos vinculados más con la función formativa que con el resto de funciones. En este sentido, se considera conveniente revisar el diseño del ítem referido a esos términos.

Dado que la relación que los profesores establecen entre la evaluación y el trabajo del alumnado es ligeramente positiva, –en este caso en relación con la motivación y con cómo esta determina su estudio– hemos considerado partir en el plan de formación precisamente de esa conexión que los profesores exhiben como asumida. Al ser el papel del alumno en el EEES el de protagonista, resultará productivo enfocar el plan de formación precisamente desde este punto. Eso sí, dirigido dicho plan a ampliar el grado de influencia que los profesores perciben que la evaluación ejerce sobre el alumnado, a otros ámbitos como es el de la autonomía en el aprendizaje o su personalización.

También consideramos conveniente analizar en profundidad el sentido en el que los profesores consideran que la evaluación “motiva” para determinar si el plan de formación debe, o bien afianzar, potenciar y fundamentar dicha creencia –en el caso de que hagan referencia a motivaciones intrínsecas– o bien redirigir dicha concepción a la función formativa de asignación correcta de atribuciones causales señalada en el cuerpo del artículo y en consonancia con las propuestas de Bain (2007). En esta misma línea, conviene subrayar el hecho de que la tipología de evaluación considerada por los profesores como la de mayor valor educativo sea la de las tareas –lo cual está en claro acuerdo con la importancia que les otorgan Benito y Cruz (2011)–. Por tanto, conviene que el plan de formación haga especial hincapié en cómo motivar a través de la evaluación de las tareas.

Los ítems relacionados con la formación del profesorado en materia de evaluación no han hecho sino confirmar la necesidad de la misma: tanto en su percepción sobre la formación como en su realidad de conocimientos –que, por otra parte, habrá que contrastar más adelante– los profesores aprecian lagunas.

La dimensión de la metaevaluación nos ha servido para determinar que en el momento en el que la actividad evaluadora implica una contrastación directa con el alumno –motivo por el cual se seleccionó el ítem sobre revisión de exámenes, en el contexto de la propuesta (Moreno, 2009) que subrayamos a comienzo del artículo–, el profesor adquiere mayor consciencia de su papel formativo. Por tanto consideramos conveniente que el plan de formación del profesorado ponga esto de manifiesto. Es más, conviene que fomente una reflexión en los profesores acerca de cómo todas las acciones evaluadoras deben de suponer un “encuentro” con el alumno.

Cabe mencionar aquí un breve apunte acerca de la metodología de formación *online*. La mayoría de los profesores se inclina a pensar que se requieren procesos de evaluación distintos que en la docencia presencial. Sin embargo, en la actualidad y con los cambios surgidos en el EEES, los métodos utilizados en la enseñanza presencial y en la enseñanza *online*, difirieron poco, especialmente teniendo en cuenta las características propias de las posibilidades que permite el Campus Virtual de la Universidad Internacional de la Rioja y el hecho de que los exámenes de esta universidad son presenciales. Por tanto, cabe esperar que la respuesta a este ítem pueda estar relacionada con la respuesta al ítem que hace referencia al papel que desempeña la institución en el diseño de la evaluación.

En vista de los resultados, podemos concluir la existencia de una necesidad formativa respecto a la evaluación en los profesores, como lo habían pronosticado algunos investigadores (Ibarra, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2010). El alto número de profesores que dicen no haber recibido formación específica sobre el trabajo por competencias ni sobre evaluación pone de manifiesto la justificación de invertir recursos para la formación de los profesores en estos aspectos y así atender dichas carencias que a su vez mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestra universidad.

Referencias

Álvarez, I. M. y Artiles, K. A. (2001). La evaluación en la universidad. *Aula abierta*, 78, 47-58.

Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 8 (4), 1-4.

Álvarez, B., González, C. y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 5 (2)

Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., del-Frago, R., García-Lupión, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. y Salmeron-Vilchez, P. (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, 1-22.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª edición. Valencia: Universitat de València.

Benito, A. y Cruz, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Bernardo, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.

Bonvecchio, M., y Magioni, B. (2009). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes*. Madrid: CEP.

Boud, D. (1998). Assessment and learning–unlearning bad habits of assessment. *Conference 'Effective Assessment at University'*. Australia: University of Queensland. Recuperado el 25 de febrero de 2013 de http://www.tedi.uq.edu.au/Conferences/A_conf/papers/Boud.html.

Brown, S. y Glasner, A. (edit.) (2010). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>.

Esteve, J.M. (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

Etapé, G., Rullan, M., López, C., Pons, J., y Tena, D. (2012). Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar. *CIDUI - Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012 de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/inde#.php/cidui12/article/view/401/395>.

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.

Ibarra, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M. A. (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 16 (1), 1-15.

López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Marín, M.A. (2002). La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 303-337.

Morales, P. (2008). El rol del profesor y la evaluación como oportunidad de aprendizaje. II *Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea*. Recuperado el 22 de enero de 2013 de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/EvaluacionOportunidadAprendizaje.pdf>.

Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), 563–591.

Muñiz, J. y Fonseca, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.

Navarro, A., López, J., Navarro, F. J. y Rojas B. (2009). *¿Sabemos enseñar y evaluar hoy?*. Recuperado el 10 de enero de 2012, de <http://www.eduinnova.es/monografias09/ENSENARYEVALUARHOY.pdf>.

Olmos, S. (2011). E-evaluación orientada al e-aprendizaje. *SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red. Boletín SCOPEO49*. Recuperado el 21 de abril de 2013, de: <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-49-e-evaluacion-orientada-al-e-aprendizaje/>

Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1-13.

Pérez, A., Taberero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruíz, E., Caplloch, M., González, N. y Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Plaza, I. M., Bosque, J. M., Cerezo, P., Del Olmo, M. y Viseras, C. (2012). La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario. Experiencia en las Facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 59-72.

Plaza, F. J., López, A. C. y Fernández-Fuentes, A. A. (2010). Reflexiones en torno a una experiencia de Evaluación Continua en el EEES. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 11-32.

Porto, M. (coord.) (2010). *Técnicas de evaluación en el EEES: ejemplos prácticos*. Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.

Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.

Quesada, V., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra, M.S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y la reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362.

Rodríguez, G. e Ibarra, 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), 149-161.

Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), 1-13.

Torres, G. (2011). Evaluación en educación: necesidad de políticas institucionales con visión pedagógica. *Praxis & Saber*, 2 (4), 219-239.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.