



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de
Investigación Pedagógica
España

Quesada Serra, Victoria; Rodríguez Gómez, Gregorio; Ibarra Sáez, María Soledad
Planificación e Innovación de la Evaluación en Educación Superior: la Perspectiva del
Profesorado

Revista de Investigación Educativa, vol. 35, núm. 1, enero-, 2017, pp. 53-69

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283349061004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Planificación e Innovación de la Evaluación en Educación Superior: la Perspectiva del Profesorado

Design and Innovation of Assessment in Higher Education: Lecturers Perspective

Victoria Quesada Serra, Gregorio Rodríguez Gómez y María Soledad Ibarra Sáez
Universidad de Cádiz

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la percepción del profesorado universitario en relación a la planificación e innovación de la evaluación. Para ello se ha utilizado un diseño de encuesta utilizando el cuestionario ActEval, 427 docentes han puntuado el grado en el que consideran que las actuaciones relacionadas con la planificación e innovación en evaluación son importantes, la medida en que se sienten competentes para implementarlas y la frecuencia de aplicación. Los resultados muestran que el profesorado considera las actuaciones como muy importantes y se sienten bastante competentes para llevarlas a cabo aunque manifiestan implementarlas en menor medida. Las actuaciones con menor competencia y uso percibido están relacionadas con los medios electrónicos en evaluación, el diseño de instrumentos de evaluación, la coordinación del profesorado, la formación en evaluación y el cambio y mejora de la evaluación. Existen diferencias significativas en función de la experiencia y rama de conocimiento.

Palabras clave: educación superior; evaluación; planificación; innovación; profesorado.

Correspondencia: Victoria Quesada Serra, victoria.quesada@uca.es, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario Río San Pedro, Puerto Real, Cádiz.

Abstract

The objective of this paper is to analyse the perception of Lecturers about the planning and innovation of assessment. To do so, a survey research was implemented using the ActEoval questionnaire. 427 lecturers have punctuated the degree in which considered that activities related to planning and innovation in assessment are important, as they feel competent to implement them and the frequency of application. Results show that lecturers considered the tasks related to planning and design and innovations in assessment as very important, they perceived themselves as competent to implement such practices, however, the implementation occurred at a slightly lower pace. The assessment tasks that received the lowest ratings in the importance and competence criterion were related with e-assessment, design of assessment tools, coordination among lecturers, professional development and training in assessment and continuous improvement of assessment. Significant differences were found depending on the years of teaching experience and the field of knowledge.

Keywords: higher education; educational assessment; classroom design; innovation, lecturers.

Introducción

La evaluación es un elemento educativo con un marcado carácter político (Murillo & Hidalgo, 2015). Como tal, el proceso evaluativo puede abordarse desde perspectivas diferentes, a partir de puntos más conservadores en las que el docente tiene el poder a otras más progresistas en las que este poder se distribuye. No podemos olvidar que la evaluación y la calificación repercuten en el presente y el futuro del alumnado, y que sea, por tanto, no solamente uno de los elementos centrales en los que se centra el alumnado, sino también uno de los aspectos que más inseguridad produce entre el profesorado (Villardón, 2006).

Para llevar a cabo una evaluación que promueva el aprendizaje del alumnado es necesario considerarla como un aspecto central en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boud, 2010; Quesada, Rodríguez & Ibarra, 2013; Rodríguez-Gómez, Quesada-Serra & Ibarra-Sáinz, 2016) siendo por tanto un aspecto a planificar y sistematizar desde el inicio de la planificación docente (Ibarra, 2008; Rodríguez, 2009). Asimismo, para la mejora de la evaluación se hace imprescindible analizar e introducir cambios e innovaciones en aras de un equilibrio entre sus dos grandes funciones: promover el aprendizaje del alumnado y certificar el desarrollo de competencias.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la percepción del profesorado universitario en relación a la evaluación para el aprendizaje, más concretamente sobre la importancia, competencia y uso percibido de una serie de actuaciones relacionadas con la planificación de la evaluación y la innovación en evaluación.

La importancia de planificar la evaluación

La planificación de la evaluación puede entenderse como el diseño de un programa de actuación para alcanzar unos objetivos prefijados. Implica una reflexión sobre aquellos aspectos que se van a evaluar y la forma en la que se llevará a cabo el proceso evaluativo.

A través de la planificación de la evaluación se facilita la alineación de los diferentes elementos, localizando y subsanando posibles incoherencias. También facilita la gestión de la carga de trabajo –tanto del profesorado como del alumnado– a la vez que favorece el seguimiento de todo el proceso, permitiendo, como indica Zabalza (2010) una mayor coordinación global.

Si bien existen diferentes formas de diseñar y planificar la evaluación, una forma sencilla de hacerlo es a través de los procedimientos de evaluación. Tal y como señalan Rodríguez e Ibarra (2011) los procedimientos de evaluación recogen la lógica del proceso a seguir, especificando las tareas a realizar para conocer y valorar el desarrollo competencial del alumnado.

Si bien pueden darse diversos grados de complejidad a la hora de planificar la evaluación de un curso, una asignatura o un módulo, es imprescindible que ésta tenga un carácter flexible, que sirva de apoyo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que como mínimo dé respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?
- ¿Cuándo evaluar?

Especificando y detallando estas tres preguntas, en la Figura 1 se aprecian los elementos a considerar en la planificación de la evaluación: a) Las competencias a desarrollar; b) Los resultados de aprendizaje; c) Las tareas de evaluación, su tipología –en función del tipo de aprendizaje que queremos desarrollar– y su modalidad –grupal o individual y si se llevará a cabo de forma virtual o analógica–; d) Los criterios e instrumentos de evaluación que queremos utilizar; e) La modalidad de evaluación –participativa o no participativa–, f) El contexto en el que se llevará a cabo –digital o analógico–, así como g) La información que se ofrecerá durante y/o después de la evaluación, si se brindará una calificación y/o retroalimentación, y en este caso valorar qué función va a tener esta retroalimentación –retrospectiva o prospectiva (en la retroalimentación prospectiva se ofrece información cuando el alumnado todavía puede actuar y mejorar su desempeño)–.

La forma en la que decidamos llevar a cabo cada uno de los elementos a planificar condicionará considerablemente el proceso, pues, por ejemplo si planificamos una evaluación electrónica, se deberán considerar unos aspectos específicos que no estarán presentes en una evaluación analógica. Del mismo modo, es importante recordar que la elección de cada uno de los elementos afectará al resto, por tanto es esencial llevar a cabo una planificación integrada y coherente, siendo fundamental la alineación entre los diferentes elementos (Biggs, 1999; Quesada et al., 2013; Rodríguez-Gómez et al., 2016) arriba mencionados. De hecho, de no existir una buena alineación entre ellos, podrían producirse incoherencias en el proceso; el desarrollo de prácticas contrarias a las deseadas (Biggs, 1999) e insatisfacción de los agentes implicados –profesorado y alumnado–.

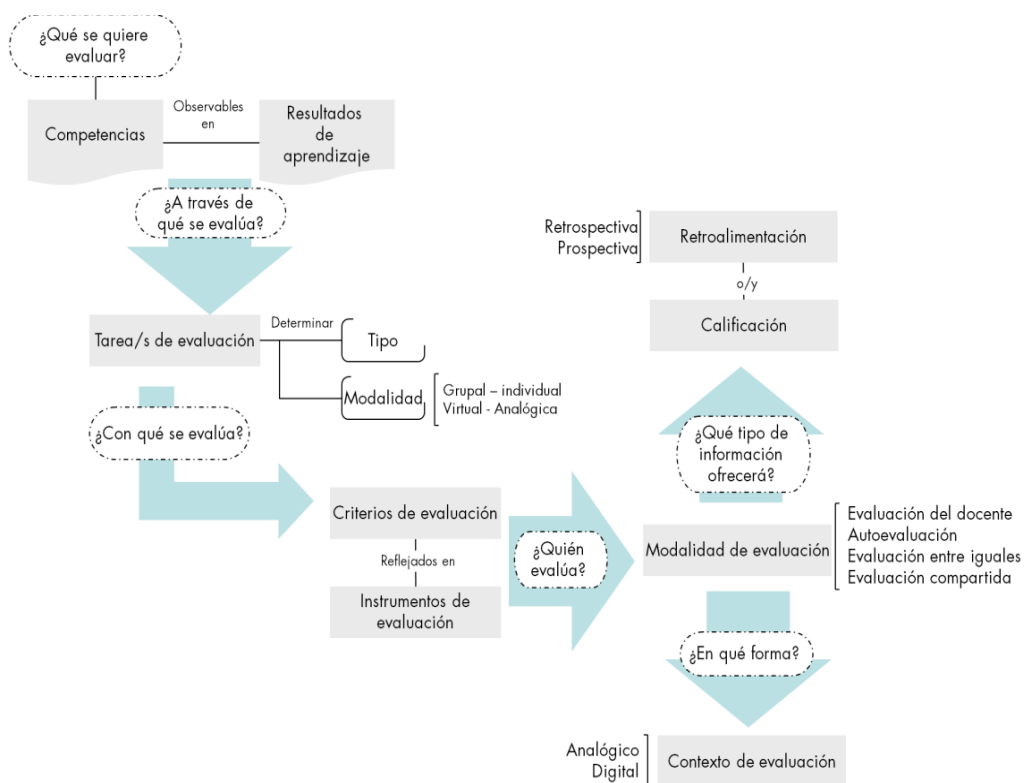


Figura 1. Elementos a considerar en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la evaluación.

La innovación en evaluación

La innovación se entiende como la puesta en práctica y extensión de prácticas educativas mejoradas (Kezar, 2011).

La innovación y el cambio en los sistemas educativos se ha convertido en una necesidad, necesidad que es todavía más imperiosa en educación superior. Diferentes autores (Hanna, 2002; Tomás & Castro, 2011) defienden que la universidad necesita cambiar en todos los niveles de la organización si pretende sobrevivir y prosperar en el nuevo “mercado educativo”. En este sentido urge no solamente la necesidad de cambio sino sobre todo una mayor difusión de los cambios e innovaciones exitosas existentes y su comunicación a los agentes interesados.

Actualmente, la palabra innovación tiene gran presencia en todas las universidades, tanto a nivel nacional como internacional; se realizan numerosos congresos y publicaciones entorno a la innovación en educación superior (Véase Hanaue & Baurele, 2012, Martín & Ruiz, 2005; Tomas & Castro, 2011; Zhu & Engels, 2014). Asimismo, en cuanto a la evaluación se refiere, podemos encontrar cuantiosas

experiencias innovadoras en diferentes ramas de conocimiento (Véase Grupo de investigación EVALfor, 2011a; 2011b; 2011c; Mingorance & Calvo, 2013; Perrota, 2014).

Para que la implantación de prácticas educativas mejoradas o innovaciones tengan efecto, es necesario que éstas sean sostenibles y continuas; las experiencias puntuales, como circunstanciales que son, si bien pueden ser necesarias y relevantes, no producen efectos positivos a largo plazo.

Análogamente, para el enriquecimiento y extensión de dichas prácticas es importante la comunicación, colaboración y coordinación entre el profesorado. Tal y como indican López, Pérez-García y Rodríguez (2015) el escenario de convergencia europeo en el que estamos “invita, inexcusablemente, al intercambio docente, al establecimiento de compromisos conjuntos y al trabajo interdisciplinar en todo lo relativo al diseño, desarrollo y evaluación curricular”(p.184), para que dicha colaboración se lleve a cabo no obstante, es primario un cambio de la cultura (Hargreaves, 1997; Miller, 1998) existente en nuestras universidades, es suficiente con revisar las prácticas dentro de los propios departamentos para entender que, en cuanto a docencia y evaluación se refiere, sigue predominando el individualismo (Quesada et al., 2013) frente a otras opciones colaborativas más deseables.

Metodología

Objetivos y cuestiones de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron nuestro estudio fueron:

1. ¿Cuál es la importancia que otorga el profesorado universitario a las actuaciones relacionadas con la planificación e innovación en evaluación?
2. ¿Cuál es la competencia percibida en relación a las citadas tareas?
3. ¿En qué medida ponen en práctica estas actuaciones en la práctica docente?
4. ¿Existen diferencias en la importancia, competencia y uso percibido en función de la rama de conocimiento y los años de experiencia como docentes?

Siguiendo estas preguntas de investigación, el objetivo que persigue este estudio es conocer la percepción del profesorado universitario en relación a la importancia, competencia y utilización de actuaciones relativas a la planificación e innovación de la evaluación.

Diseño de investigación y muestra

Con el fin de alcanzar el objetivo arriba mencionado se ha realizado un estudio descriptivo de encuesta a través de cuestionario en el que han participado 427 docentes de 18 universidades españolas.

La muestra presenta un número similar de hombres (49.41%) y mujeres (50.59%). Como se aprecia en la Tabla 1 han participado profesores de todas las ramas de

conocimiento, siendo la más numerosa la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; en relación a experiencia laboral es de destacar que más de la mitad de los participantes tienen una experiencia docente superior a los 10 años.

Tabla 1

Distribución de la muestra

		Años de experiencia laboral			Total
		Entre 1 y 5	Entre 6 y 10	> de 10	
Rama de conocimiento	Arte y Humanidades	19	7	39	65
	Ciencias	5	2	49	56
	Ciencias de la Salud	16	10	39	65
	Ciencias Sociales y Jurídicas	41	26	122	189
	Ingeniería y arquitectura	7	8	37	52
	Total	88	53	286	427

Instrumentación

El instrumento utilizado para la recogida de información fue ActEval 'Autoinforme para la actividad evaluadora del profesorado universitario' (Quesada et al., 2013).

El auto-informe consta de 31 ítems, que pueden distribuirse en 4 dimensiones: a) Planificación de la evaluación, b) Seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, c) Participación de los estudiantes en la evaluación y d) Cambio, mejora e innovación en la evaluación. Estos ítems o actuaciones de evaluación están estrechamente ligadas con el marco de la evaluación electrónica orientada al aprendizaje (Gómez, Rodríguez & Ibarra, 2013; Rodríguez et al., 2009; Rodríguez-Gómez et al., 2016).

El cuestionario consta de una escala comprendida del 1 al 6, siendo 1 ninguna y 6 totalmente.

El instrumento elegido había sido sometido a una validez aparente y de contenido (Quesada et al., 2013), así como a una validez empírica (Biencinto, Carpintero, Núñez & García, 2013), presentando una consistencia interna (alfa de Cronbrach) superior a 0.93 en cada dimensión.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó de forma electrónica utilizando la plataforma Survey Monkey. Para ello se utilizaron dos formas de recoger información: a) por una parte, se envió el enlace al cuestionario a los investigadores de las nueve universidades que participaban en el proyecto, quienes contactaron con profesores de sus respectivas universidades de forma aleatoria, teniendo como criterio de selección la variedad en la rama de conocimiento y la diversidad en experiencia laboral, b) por otra parte, el

cuestionario se aplicó al profesorado universitario participante en un curso de “evaluación para el aprendizaje en educación superior”, realizado en diversas universidades españolas. En estos casos el cuestionario se aplicaba antes del inicio del curso.

Análisis de datos

Los datos recogidos se han analizado de forma descriptiva, presentándose la media, desviación típica y frecuencia de los ítems; así como un análisis no paramétrico (Test de Kruskal-Wallis) para analizar si existen diferencias significativas entre los participantes en función de la rama de conocimiento y años de experiencia docente, y calculando el tamaño del efecto (A de Delaney).

Resultados

En un primer momento se presentan los resultados descriptivos obtenidos en las dimensiones ‘Planificación de la evaluación’ e ‘Innovación y mejora’. Finalmente se muestran las diferencias obtenidas en función de la rama de conocimiento y experiencia docente.

Diseño y planificación del proceso de evaluación

A la luz de los resultados obtenidos se puede indicar que el profesorado consideró muy importante los ítems relacionados con el “Diseño y planificación de la evaluación”, las puntuaciones obtenidas en el criterio importancia se sitúan alrededor de los 5 puntos en una escala del 1 al 6. La competencia y el uso percibido, no obstante, recibe puntuaciones menores, si bien siguen siendo, en general, relativamente elevadas (alrededor de los 4 puntos).



Figura 2. Media por criterio de la dimensión “Diseño y planificación del proceso de evaluación”

Tabla 2

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

Nº	Ítem	Importancia		Competencia		Utilización	
		M	DT	M	DT	M	DT
1	Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.)	5.2	0.8	4	0.9	4.2	1.1
8	Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de enseñanza universitaria	5.1	0.8	3.9	1	3.9	1.2
9	Definir y dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación	5.4	0.8	4.6	1.1	4.7	1.2
15	Relacionar y adecuar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia.	5.3	0.8	4.1	1.1	4.2	1.2
18	Construir instrumentos de evaluación	4.6	1.1	3.5	1.2	3.4	1.3
19	Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/ blended-learning, no-presencial/e-learning)	4.4	1.2	3.2	1.4	2.8	1.4
20	Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje	5.2	0.8	4	1.1	4	1.3
25	Dar a conocer el procedimiento de calificación	5.3	0.9	4.7	1.1	4.9	1.1
31	Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (Como Moodle, LAMS, etc.)	4.4	1.1	3.5	1.4	3.1	1.6

Como puede apreciarse claramente en la Figura 2 y Tabla 2 los ítems que han obtenido una mayor puntuación en los criterios importancia, competencia y uso son aquellos referentes a la difusión y comunicación de los aspectos relativos al proceso de evaluación: “Definir y dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de evaluación” (ítem 9) y “Dar a conocer el procedimiento de evaluación” (ítem 25). Un 60.9% del profesorado manifestó que siempre o a menudo definen y dan a conocer los objetivos, estándares y criterios de evaluación y un 67.9% declara que siempre o casi siempre dan a conocer el procedimiento de calificación a sus estudiantes.

Es interesante destacar que la proporción de profesorado que declara implementar estas dos tareas es más elevada que el porcentaje que expresa sentirse muy/totalmente competente para implementarlas (Figura 3). Esto es fácilmente entendible debido a la obligación de publicar y comunicar los objetivos de los módulos, los criterios de evaluación, las tareas de evaluación, así como el procedimiento de calificación antes del inicio del curso.

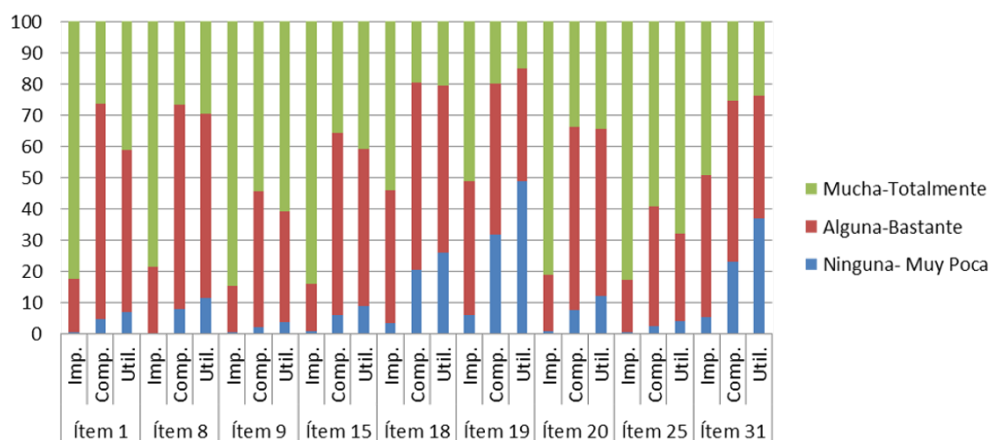


Figura 3. Frecuencia por ítem y criterio de la Dimensión 1

En el lado opuesto, las actuaciones de evaluación con una menor puntuación media en importancia, competencia y uso percibidos son:

- “Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilicen medios electrónicos” (ítem 19)
- “Utilizar plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación” (ítem 31)
- “Construir instrumentos de evaluación” (ítem 18)

Si bien los ítems relativos al uso de tecnologías o entornos virtuales de aprendizaje-ítem 19 y 31, a los que hemos hecho referencia, son los dos que reciben la menor puntuación media por criterio en esta dimensión, se puede apreciar que las puntuaciones obtenidas en el criterio importancia son relativamente elevadas (puntuación media en torno a 4.5 puntos), siendo considerados importantes por la mayoría de los encuestados: más de la mitad del profesorado encuestado (51%) consideró muy importante adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se usen medios electrónicos (ítem 19) y casi la mitad del profesorado (49.1%) otorgó mucha importancia al uso de plataformas tecnológicas, siendo una minoría, el 5.9% y el 5.4% respectivamente, el profesorado que consideró estos ítems como nada importantes.

Situación diferente es la que se registra en la competencia percibida, en la que tan solo un 19.9% de los encuestados manifestó sentirse capacitado para adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en el que se usen medios electrónicos (ítem 19), expresando el 31% de encuestados no sentirse hábiles para implementar esta tarea. Puntuaciones similares son registradas en el ítem 31; una cuarta parte de los docentes encuestados (25.3%) declararon sentirse capacitados para usar plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación, siendo un porcentaje similar (20.35%) los que marcaron no sentirse capacitados para implementar esta actuación evaluativa.

En línea con estos resultados, casi la mitad del profesorado participante (48.7%) manifestó que nunca o en raras ocasiones adaptan la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilizan medios electrónicos (ítem 19). Del mismo modo tampoco parecen ser utilizadas con asiduidad herramientas electrónicas en la evaluación, un 37% declaró que nunca o casi nunca las utiliza, frente a un 21.6% que las utiliza a menudo o siempre.

En cuanto al ítem 18 “Construir instrumentos de evaluación” como son las rúbricas o las escalas de estimación, un 54% del profesorado lo consideró como muy importante, siendo una minoría (3.5%) los que puntuaron como nada importante; alrededor de una quinta parte (19.6%) manifestó sentirse capacitado para implementar esta tarea, mientras que una proporción similar (23.3%) marcó no sentirse competente para implementar este tipo de actuaciones evaluativas. Siendo su uso relativamente bajo -un 20.6% del profesorado participante reveló que siempre o a menudo las utiliza, una proporción mayor (26%) manifestó que nunca o raramente lo hace (el 53.4% restante puntuaron 3 o 4 en la escala de 1 a 6).

Innovación y mejora de la evaluación

Los ítems englobados en la dimensión “Mejora e innovación de la evaluación” reciben puntuaciones homogéneas (Figura 4 y Tabla 3), puntuaciones relativamente altas (entorno a los 4 puntos) aunque ligeramente inferiores a las obtenidas en “Planificación y diseño de la evaluación”.

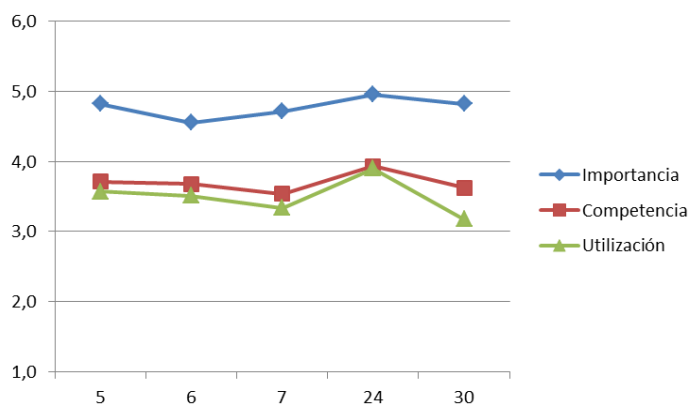


Figura 4. Media por ítem y criterio de la dimensión “Innovación y mejora de la evaluación”

“Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación” (ítem 24) es el ítem más valorado en esta dimensión en los tres criterios, si bien existe una notable diferencia entre las puntuaciones obtenidas entre el criterio importancia y los de competencia y utilización. La mayoría del profesorado (70%) lo consideró muy importante, el 29% se consideró muy competente al respecto y el 33% de ellos

indicó que siempre o frecuentemente analizan críticamente la información derivada de los procesos de evaluación. No obstante, debido a la importancia de la actuación es inquietante que un 14.52% de los encuestados indicara que nunca analiza críticamente la información derivada de los procesos de evaluación.

Tabla 3

Media y desviación típica por ítem y criterio de la dimensión "Innovación y mejora de la evaluación".

Nº	Ítem	Importancia		Competencia		Utilización	
		M	DT	M	DT	M	DT
5	Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos	4.8	0.9	3.7	1.1	3.6	1.2
6	Introducir innovaciones en actividad evaluadora	4.6	1.1	3.7	1.1	3.5	1.2
7	Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje	4.7	1	3.5	1.1	3.3	1.2
24	Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación	4.9	0.9	3.9	1.1	3.9	1.3
30	Favorecer la colaboración y coordinación entre el profesorado en los procesos de evaluación	4.8	1.0	3.6	1.3	3.2	1.5

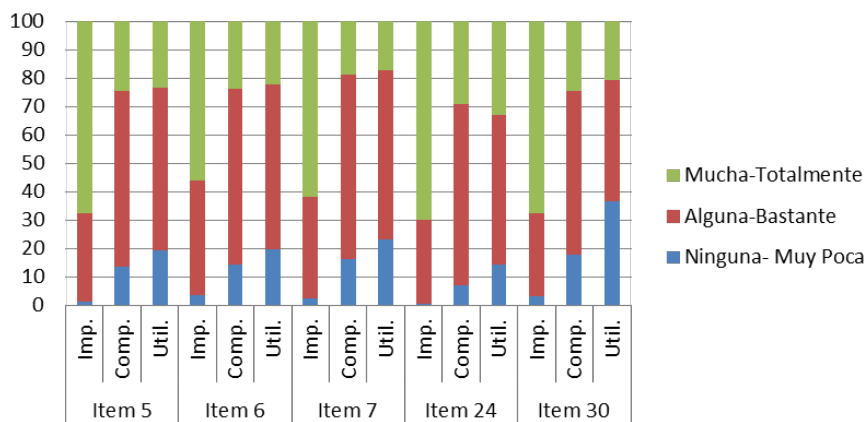


Figura 5. Frecuencia por ítem y criterio de la dimensión "Innovación y mejora de la evaluación."

Si bien introducir mejoras (ítem 5) e innovaciones (ítem 6) en la evaluación son consideradas como muy importantes por una alta proporción del profesorado

(67.45% y 56.21%), son pocos los que se consideran altamente capacitados para ello (24.59% y 23.89%) y menos los que finalmente lo hacen a menudo (23.19% y 22.25%).

“Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje” (ítem 7) es también considerada muy importante por la mayor parte del profesorado, obteniéndose puntuaciones medias en la competencia y uso. Una cuarta parte del profesorado (23.42%) manifestó que nunca o pocas veces actualizan sus conocimientos sobre evaluación del aprendizaje, expresando el 17.10% que lo hacen con frecuencia.

Por último, la gran mayoría del profesorado (67.68%) consideró de gran importancia “Favorecer la colaboración y coordinación entre el profesorado en los procesos de evaluación” (ítem 30), siendo menos (24.59%) los que marcaron sentirse capaces de hacerlo y los que realmente indicaron que favorecen la colaboración y coordinación con sus compañeros (20.84%); de hecho, algo más de un tercio de los encuestados (36.63%) reveló no hacerlo nunca.

Diferencias en función de la Rama de Conocimiento y Experiencia Laboral

En la Tabla 4 se presentan las diferencias significativas obtenidas en la puntuación media por ítem en función de la rama de conocimiento y experiencia laboral. En aquellos casos en los que se ha detectado una diferencia significativa ($p < .05$) se ha calculado el tamaño del efecto para valorar el tamaño de estas diferencias.

Tabla 4

Diferencias significativas (Test de Kruskal-wallis) y tamaño del efecto (A de Delaney) por ítem y criterio [Importancia (I), Competencia (C) y Utilización (U)] en Rama de Conocimiento y experiencia laboral.

Ítem	Rama de conocimiento		Años de experiencia	
	P	A	P	A
Categoría 1. Diseño y planificación del proceso de evaluación				
1	0.031 (I)	0.55(I)	0.000 (C)	0.59 (C)
8	-	-	-	-
9	-	-	0.013(I)	0.56(I)
15	0.011 (I)	0.55(I)		
18	-	-	0.013 (I)	0.56 (I)
20	-	-	0.007 (C); 0.001(C)	.57(C); 0.56(U)
25	-	-	0.010(C)	0.58(C)
31	0.000(C); 0.029(U)	0.57(C); 0.55(U)	-	-
Categoría 4. Innovación y mejora de la evaluación				
5	-	-	0.000(C); 0.002(U)	0.59(C); 0.57(U)
6	-	-	0.002(C); 0.001(U)	0.57(C); 0.58(U)
7	-	-	-	-
24	0.010(I)	0.55(I)	0.001(C); 0.046(U)	0.59(C); 0.55(U)
30	0.000(C)	0.57(C)	0.000(C); 0.007(U)	0.58(C); 0.56(U)

En cuanto a la rama de conocimiento, podemos ver que existen algunas diferencias en ambas dimensiones. En la dimensión “Diseño y planificación de la evaluación”

existen diferencias significativas en la importancia del ítem 1 “Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación” y 15 “Relacionar y adecuar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia”; en ambos casos el profesorado de Ingeniería y Arquitectura otorgó puntuaciones más elevadas que el profesorado de otras ramas. Del mismo modo existen diferencias en la competencia y uso percibido del ítem 31 “Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación”, el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura otorgó una mayor puntuación en el criterio ‘competencia’ y ‘utilización’, en cambio el profesorado de Arte y Humanidades, Ciencias y Ciencias de la salud fueron los que otorgaron una menor puntuación.

La dimensión “Innovación y mejora de la evaluación” presenta diferencias significativas en dos ítems: ítem 24 “Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación”, otorgando mayor importancia el profesorado de Arte y Humanidades e Ingeniería y arquitectura; y el ítem 30 “Favorecer la colaboración y coordinación entre el profesorado en los procesos de evaluación”, en este caso, el profesorado de Arte y Humanidades concedió puntuaciones menores en el criterio competencia y uso, siendo, de nuevo, el profesorado de Ingeniería y Arquitectura, y también el de Ciencias los que realizan un mayor uso percibido de esta actuación.

Existen también diferencias notables en las puntuaciones obtenidas en función de la experiencia del profesorado encuestado (Tabla 4). En cuanto al “Diseño y planificación de la evaluación” se encuentran diferencias significativas en cinco de los nueve ítems de la dimensión: los ítems 1 “Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación”, 9 “Definir y dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación” y 25 “Dar a conocer el procedimiento de calificación” presentan una diferencia con un tamaño del efecto medio en el criterio competencia; el ítem 18 “Construir instrumentos de evaluación” en la importancia y el ítem 20 “Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje” en competencia y utilización.

La experiencia de los docentes encuestados es una variable que afecta a la importancia, competencia y uso percibidos de la innovación y mejora de la evaluación, existiendo diferencias significativas con un tamaño del efecto mediano en los tres criterios de cuatro de los cinco ítems (5, 6, 24, 30) que componen la dimensión.

En líneas generales el profesorado con menos años de experiencia, y por tanto, presumiblemente más joven, otorgó puntuaciones mayores en el criterio importancia. En cambio, el profesorado con mayor experiencia laboral se siente más competente y manifestó utilizar en mayor medida las actuaciones descritas en los ítems.

Vargha y Delaney (2000, p.106) proponen tres niveles (pequeño, medio y grande) para interpretar la magnitud o tamaño del efecto. En este estudio los valores obtenidos al calcular la A de Delaney fueron de nivel medio (Tabla 4). En este sentido, Bono y Arnau (1995, p.196) consideran que este nivel medio supone que son efectos que “el observador cuidadoso puede observar directamente”

Discusión y conclusiones

Tras la exposición de los resultados obtenidos pretendemos aquí dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas.

El profesorado encuestado ha considerado muy importante los ítems incluidos en la planificación y diseño de la evaluación, así como la innovación y mejora de la evaluación.

En relación a la competencia percibida del profesorado, ha quedado de manifiesto que es similar en las dos dimensiones (planificación de la evaluación e innovación en evaluación). El profesorado encuestado se ha sentido muy capacitado para dar a conocer al alumnado información relativa a la evaluación, como son los objetivos de la misma, los estándares, los criterios de evaluación y el procedimiento de calificación, también han expresado sentirse capaces de diseñar sistemas y procedimientos de evaluación. Por otra parte, se han detectado algunos puntos y áreas en las que el profesorado indicó sentirse menos competente y que suponen puntos en los que se debería trabajar, estos coinciden con aquellas actuaciones de evaluación menos utilizadas por el profesorado, y son:

- Diseño y construcción de instrumentos para la evaluación del aprendizaje, con sus respectivos criterios e indicadores de evaluación, como son listas de control, escala de valoración o rúbricas.
- Uso de herramientas y medios electrónicos para favorecer la evaluación. Si bien nuestras universidades están altamente equipadas tecnológicamente, se sigue llevando a cabo en su gran mayoría una evaluación analógica, el profesorado encuestado no se siente capaz de llevar a cabo una evaluación electrónica o digital o usar software o herramientas para facilitar la evaluación.
- Mejorar e innovar en la evaluación que se lleva a cabo sigue siendo una tarea pendiente.
- Formarse en evaluación.
- Colaborar y coordinarse con el resto de profesorado. Aunque se trata de una tarea muy importante –y el profesorado encuestado lo consideró como tal– es todavía complicado para el profesorado coordinar y trabajar cooperativamente en la universidad, siendo una actividad que puede hacerse todavía más complicada con la actual carga docente.

Por último, destacar que se han detectado diferencias notables en las puntuaciones obtenidas en función de los años de experiencia del profesorado encuestado, existiendo también diferencias en determinados ítems en función de la rama de conocimiento. Se ha podido apreciar que el profesorado con menor experiencia laboral otorga más importancia a las actuaciones de evaluación, especialmente a aquellas relacionadas con la innovación y mejora de la evaluación, por otra parte el profesorado con mayor experiencia laboral se siente más competente.

A la luz de los resultados obtenidos parece esencial indagar y profundizar sobre algunas cuestiones: ¿Por qué no utilizan los docentes la evaluación electrónica aun considerándola importante? ¿Qué dificulta su uso? ¿Es cuestión de formación o hay otros aspectos que influyen? De igual modo: ¿Qué se requiere para que el profesorado innove en evaluación? ¿Cómo podemos fomentar la formación en evaluación? ¿Cómo se puede favorecer la colaboración y cooperación entre el profesorado universitario?

A expensas de conocer las respuestas a estas preguntas consideramos esencial establecer planes específicos para la formación del profesorado universitario en eva-

luación en la que se consideren las diferencias existentes entre ramas de conocimiento y entre el profesorado novel y experimentado. Asimismo se hace necesario fomentar la formación específica en evaluación electrónica, para ello, un primer paso podría consistir en formar al profesorado en el uso y funcionalidades de algunas de las TIC de las que disponen en sus respectivas universidades. Para concluir, como reflejan los resultados de una investigación (Rodríguez-Gómez et al. 2016) consideramos preciso crear y establecer espacios y tiempos para favorecer el trabajo compartido entre el profesorado universitario, espacios que puedan servir para compartir experiencias, resolver dudas y fomentar la coordinación.

Referencias

- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Londres, Reino Unido: Open University Press.
- Biencinto, C., Carpintero, E., Núñez, C., & García, M. (2013). Psychometric properties of the ActEval questionnaire on university teachers' assessment activity. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19, 1–15. doi:10.7203/relieve.19.1.2611
- Bono, R., & Arnau, J. (1995). Consideraciones generales en torno a los estudios de potencia. *Anales de Psicología*, 11(2), 193-202.
- Boud, D. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney, Australia: Australian Learning and Teaching Council.
- Gómez-Ruiz, M.A., Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M.S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), art. 1. doi: 10.7203/relieve.19.1.2457
- Grupo de Investigación Evalfor (2011a). Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación. EVALtrends 2011. Cádiz. Recuperado de: <http://evaltrends.uca.es/index.php/publicaciones.html>
- Grupo de Investigación Evalfor (2011b). Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación. EVALtrends 2011 Cádiz. Recuperado de: <http://evaltrends.uca.es/index.php/publicaciones.html>
- Grupo de Investigación Evalfor (2011c). Experiencias innovadoras de evaluación en la era digital. EVALtrends 2011 Cádiz. Recuperado de: <http://evaltrends.uca.es/index.php/publicaciones.html>
- Hanauer, D., & Baurele, C. (2012). Facilitating Innovation in Science Education through Assessment Reform. *Liberal Education*. Recuperado de: <https://www.aacu.org/liberaleducation/pkal>
- Hanna, D. (2002). La enseñanza universitaria en la era digital. ¿Es ésta la universidad que queremos? Madrid: Octaedro-EUB
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. En B.J. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1297-1319). Berlin, Alemania: Springer.
- 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.

- Kezar, A. (2011). What is the best way to achieve broader reach of improved practices in higher education?. *Innovative Higher Education*, 36(4), 235-247. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10755-011-9174-z>
- López, M.C., Pérez-García, M.P., & Rodríguez, M.J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>
- Martín, C., & Ruiz, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 23, 171-190.
- Miller, L. (1998). Redefining teachers, re-culturing schools: Connections, commitments and challenges. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 529-543). Berlín, Alemania: Springer.
- Mingorance Arnáiz, C., & Calvo Bernardino, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 275-293. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.15329>
- Murillo, F.J., & Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art3.pdf>
- Perrota, C. (2014). Innovation in Technology-Enhanced Assessment in the UK and the USA: Future Scenarios and Critical Considerations. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(1). doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.20130838453>
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M.S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69-104. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-153
- Rodríguez Gómez, G. (Dir.). (2009). *EvalHIDA: Evaluación de Competencias con Herramientas de Interacción Dialógica Asíncronas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado de: <http://www.tecn.upf.es/~daviniiah/evalhida.pdf>
- Rodríguez Gómez, G. (Coord.), Ibarra Sáiz, M.S., Dodero Beardo, J.M., Gómez Ruiz, M.A., Gallego Noche, B., Cabeza Sánchez, D... Martínez del Val, A. (2009). Developing the e-Learning-oriented e-Assessment. En A. Méndez Vilas, A- Solano Martín, J. Mesa González, & J. A. Mesa González (Eds.) *Proceedings of V International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education (m-ICTE)* (vol.1, pp.515-519). Lisboa, Portugal: Formatex.
- Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M.S. (2011). *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Gómez, G., Quesada-Serra, V., & Ibarra-Sáiz, M.S. (2016). Learning-oriented e-assessment; the effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 35-52. doi: 10.1080/02602938.2014.979132
- Tomas, M., & Castro, D. (2011). Multidimensional Framework for the Analysis of Innovations at Universities in Catalonia. *Education Policy Analysis Archives*, 19(27), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v19n27.2011>

- Vargha, A., & Delaney, H.D. (2000). A Critique and Improvement of the CL Common Language Effect Size Statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25(2), 101-132.
- Villardón Gallego, M.L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zabalza, M.A. (2010). *La planificación de la docencia en la universidad: elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.
- Zhu, C., & Engels, N. (2014). Organizational Culture and Instructional Innovations in Higher Education: Perceptions and Reactions of Teachers and Students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 136-158. doi: 10.1177/1741143213499253.

Fecha de recepción: 14 de Octubre de 2015

Fecha de revisión: 14 de Octubre de 2015

Fecha de aceptación: 08 de Febrero de 2016

