

ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario

ActEval: a questionnaire for analysis and consideration of university teachers' assessment activity

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153

Victoria Quesada Serra
Gregorio Rodríguez-Gómez
María Soledad Ibarra Sáiz

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación EVALfor. Puerto Real, Cádiz, España.

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados del proceso de construcción y validación aparente y de contenido del instrumento ActEval (Autoinforme sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario), enmarcado en un estudio con el cual se pretendían los siguientes objetivos: determinar las principales tareas o actuaciones que deben realizar los profesores universitarios en cuanto a la evaluación en la universidad; y crear y validar un instrumento de recogida de información que permita determinar la percepción de dichos profesores sobre su actividad evaluadora. El método de investigación ha sido el de encuesta mediante cuestionarios. En la ejecución del mismo se han seguido tres fases. Primero se llevó a cabo un estudio piloto en el que se partió de una revisión bibliográfica sobre las principales actuaciones que los profesores universitarios pueden desarrollar, respecto a la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior. En una segunda fase se validó el autoinforme mediante jueces, tras la cual se procedió a un rediseño de la primera versión. En la tercera fase se llevó a cabo un segundo estudio piloto que nos permitió el diseño final del autoinforme ActEval. En la validación mediante jueces se han obtenido altos niveles de valoración sobre la validez, la claridad y la relevancia de cada uno de los ítems que constituyen el autoinforme ActEval. Asimismo, las pruebas piloto realizadas han permitido

confirmar la comprensibilidad de los ítems y la facilidad y rapidez de su aplicación. El autoinforme ActEval que se presenta puede ser de gran utilidad para que los profesores universitarios analicen y reflexionen sobre su función evaluadora, así como para que los responsables universitarios detecten las necesidades y puedan planificar y diseñar actividades formativas que redunden en la mejora de la evaluación puesta en práctica por el profesorado.

Palabras clave: actividad evaluadora, profesorado universitario, evaluación, competencia evaluadora, validación, cuestionario, autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación.

Abstract

This paper presents the process whereby ActEval, a questionnaire to gather information about the assessment activity of university teachers, was designed and validated. The objectives of the study reported here were: a) to identify the main assessment tasks university teachers should perform in higher education; and b) to design and validate an instrument to evaluate university teachers' opinion of their assessment activity. The method used for this study was a three-stage survey. The first stage (first pilot study) included a literature review regarding the main tasks to be considered in the assessment process in higher education. Once these tasks were identified, a rough version of the ActEval questionnaire was designed and subsequently completed by a small sample of university teachers. The second stage was the validation of ActEval by a panel of judges, after which the questionnaire was redesigned accordingly. In the third and last stage a second pilot study was carried out, concluding with the final design of the ActEval questionnaire. The items on the questionnaire were judged as having a high level of validity, clarity and relevance in the validation process. Moreover, the pilot studies confirmed the ease of completion and comprehension of the items, as well as the time needed to answer them. The ActEval questionnaire can be a very useful tool for university teachers, enabling them to analyze and reflect upon their own assessment activity, but it can also be used by university authorities as an instrument to evaluate their teachers' needs in order to plan and design effective training activities that ultimately improve the student assessment processes performed by teachers in higher education.

Key words: assessment activity, university teachers, assessment, assessment competency, validation, questionnaire, self-assessment, peer assessment, co-assessment.

Introducción

Las funciones de los profesores universitarios varían, entre otros aspectos, de acuerdo con sus responsabilidades, su categoría o –como señalan Butcher, Davies y Highton (2006)– del grado de autonomía para el desempeño de su labor. Hace tiempo, Olivia y Henson (1980) especificaron cinco grandes ámbitos de competencias docentes: destrezas o habilidades de comunicación; conocimientos básicos; destrezas técnicas; destrezas administrativas; y destrezas interpersonales. Estas destrezas o habilidades, siguen siendo las esenciales para el desarrollo de la actividad docente. Desde aportaciones más recientes por parte de autores como Zabalza (2003) o Butcher et ál. (2006), entre otros, podemos concluir que existen cinco grandes funciones que los profesores universitarios deben desarrollar, a saber: diseño y planificación del programa; diseño y desarrollo de las clases; comunicación y relación con los estudiantes; tutorización y evaluación.

Sin embargo, los profesores perciben la evaluación como una de las tareas más costosas y tediosas de la función docente: «constituye la parte [...] que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos» (Zabalza, 2003, p. 144) y, por tanto, que más influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gibbs, 2006). Además, como destaca Boud (2006), la evaluación es uno de los medios más importantes para el cambio y la innovación en la universidad.

La investigación que se presenta a continuación forma parte del proyecto Re-Evalúa¹ y en ella se ha validado un instrumento que permite el análisis y la reflexión de los profesores universitarios sobre su actividad evaluadora.

La actividad evaluadora del profesorado universitario

Son múltiples las aportaciones que en los últimos años nos ayudan a entender la evolución del significado de la evaluación; en este sentido

⁽¹⁾ *Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios* (ref. P08-SEJ-03502). Proyecto financiado parcialmente por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía en su convocatoria de proyectos de excelencia.

destaca la contribución de Falchikov (2005), para quien el desarrollo de la evaluación puede concretarse en cuatro paradigmas o enfoques: la evaluación como medición, la evaluación como procedimiento, la evaluación como indagación y la evaluación como control de calidad. Desde la evaluación como indagación se han desarrollado otras perspectivas de las que destacamos aquellas que se han contrapuesto a la evaluación tradicional, como han sido la evaluación alternativa, la evaluación auténtica y la evaluación orientada al aprendizaje. Esta última perspectiva es el marco de referencia de nuestro estudio.

Como han destacado Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz (2012, en prensa), bajo el concepto de evaluación orientada al aprendizaje –término acuñado inicialmente en el contexto no universitario por parte del Assessment Reform Group (1999) y por Carless (2003) desde la perspectiva universitaria–, se abordan muchos de los retos planteados con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y se aporta una notable mejora cualitativa en los procesos evaluativos en las instituciones universitarias. Los principales rasgos de esta conceptualización de la evaluación universitaria son los siguientes (Carless, Joughin y Mok, 2006; Carless, 2011): las tareas de evaluación deben ser tareas auténticas, es decir ligadas con la realidad profesional; el proceso de evaluación debe implicar activamente al estudiante como evaluador; y se debe aportar retroalimentación y proalimentación.

Tomando en consideración esta perspectiva, ¿qué tareas deben desarrollar los profesores universitarios en su actividad evaluadora? En nuestra opinión podemos identificar cuatro grandes funciones:

- Planificar la evaluación.
- Realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.
- Favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación.
- Revisar, mejorar e innovar en evaluación.

Planificar la evaluación

En la actualidad, prácticamente todas las universidades señalan en sus normativas la obligación de facilitar a los estudiantes la planificación de la asignatura (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010) y de hacerla pública, dando a conocer, entre otros, los objetivos y criterios de evaluación y el sistema de calificación.

Compartimos con Boud et ál. (2010, p. 3) que la evaluación tendrá un mayor efecto si «está en el centro del diseño de los programas de las asignaturas». De hecho, consideramos que la actividad de planificación de los profesores debe tomar como punto de partida la evaluación. Es decir, debemos empezar por determinar cuáles son los resultados de aprendizaje que queremos que consigan los estudiantes y cómo vamos a evaluarlos para, a partir de ahí, planificar y organizar las restantes actividades. De ahí la importancia que se viene otorgando a que los profesores universitarios diseñen procedimientos de evaluación sistemáticos para el desarrollo de sus cursos y asignaturas (Ibarra Sáiz, 2008; Rodríguez Gómez, 2009). De hecho, no debe olvidarse que el procedimiento de evaluación y el de enseñanza-aprendizaje deben ser coherentes e ir a la par, pues se encuentran intrínsecamente ligados (Butcher et ál., 2006). Para que la evaluación tenga sentido no solo tiene que estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también es necesaria la alineación entre los objetivos y la evaluación (Biggs y Tang, 2009), así como entre las competencias que se deben desarrollar y las que se evalúan.

A la hora de planificar las situaciones de semipresencialidad o de modalidad a distancia es preciso adaptar los sistemas y procedimientos de evaluación. Para ello, es necesario que los docentes contemplen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al planificar y que tengan una buena comprensión y dominio de las posibilidades de estas (Álvarez Rojo et ál., 2009).

Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2010) establecen tres aspectos destacables para mejorar la planificación del proceso de evaluación: utilizar con precisión los términos evaluativos, como ‘tarea de evaluación’, ‘objeto de evaluación’, ‘objetivo de la evaluación’, ‘tipo de evaluación’, etc.; delimitar los criterios de evaluación que guíen y orienten su concreción; e incluir las competencias como objeto de evaluación.

Antes de incluir las competencias como objeto de evaluación se debe aclarar y precisar el término, ya que se ha observado una gran heterogeneidad a la hora de concebir y clasificar las competencias (Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2010).

Por último existe la necesidad de que los profesores universitarios aúnen esfuerzos y colaboren también en materia evaluativa, aspecto este destacado por Briggs, Stark y Rowland (2003), quienes reclaman que los profesores trabajen conjuntamente para desarrollar el currículo, definir

estrategias, medir el progreso de los estudiantes y realizar cambios que puedan mejorar la calidad de los estudios.

Realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes

Son numerosos los autores que han puesto de manifiesto la mejora que produce la evaluación formativa o continua en el aprendizaje, cuya finalidad es, por una parte, mejorar el aprendizaje del alumnado y, por otra, el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Knight, 1995; López Pastor, 2006). Sin embargo, aunque se empieza a enfatizar la necesidad de articular sistemas de seguimiento –lo que puede entenderse como una evolución hacia opciones de evaluación más formativas–, el medio de evaluación por excelencia sigue siendo el examen final (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010).

Gibbs y Simpson (2004) establecen que las tareas frecuentes y una retroalimentación detallada son centrales en el aprendizaje de los estudiantes, pues sirven para reorientar su esfuerzo de forma adecuada. No obstante, y debido, probablemente, tanto a la masificación de las universidades como a la corta duración de las asignaturas, esta tarea se hace cada vez más costosa para los profesores. Para estos autores hay siete condiciones necesarias para que la retroalimentación sea efectiva (Gibbs y Simpson, 2004):

- Se proporciona en detalle y con frecuencia.
- Se centra en el aprendizaje y las actuaciones de los alumnos.
- Se da a tiempo, cuando aún es relevante para el alumno.
- Está ligada con el propósito de la evaluación y sus criterios.
- Es comprensible para el alumno.
- Es tenida en cuenta por el alumno.
- Es usada por el alumno para mejorar su aprendizaje.

En una línea similar, encontramos las aportaciones de Nicol (2009), destacadas como principios de una evaluación formativa y retroalimentación efectivas por parte del Joint Information Systems Committee (JISC, 2010). Este autor llega a identificar 12 principios básicos que propician la buena evaluación y retroalimentación:

- Clarificar a los estudiantes qué es una buena ejecución (objetivos, criterios, estándares).
- Fomentar la dedicación de tiempo y esfuerzo de los estudiantes en tareas de aprendizaje retadoras.
- Aportar a los estudiantes retroalimentación de alta calidad que los ayude a autorregularse y corregirse.
- Ofrecer oportunidades a los estudiantes para actuar sobre la retroalimentación ofrecida (para disminuir las diferencias entre la ejecución real y la deseada).
- Asegurar que la evaluación sumativa tiene un impacto positivo en el aprendizaje.
- Potenciar y favorecer la interacción y el diálogo sobre el aprendizaje (entre iguales y entre profesores y estudiantes).
- Facilitar el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje de los alumnos.
- Dar opción al estudiante para elegir el tema, el método, los criterios, la ponderación o el tiempo de las evaluaciones.
- Implicar a los aprendices en la toma de decisiones sobre la política y la práctica de la evaluación.
- Apoyar el desarrollo de grupos y comunidades de aprendizaje.
- Animar y alentar las creencias respecto a la motivación positiva y la autoestima.
- Proporcionar información a los profesores que pueda ser utilizada para moldear su enseñanza.

En los últimos años, sobre la base de estas aportaciones, y como superación del concepto de retroalimentación, viene adquiriendo una mayor relevancia el de 'proalimentación', entendida como un proceso encaminado a ofrecer información al estudiante sobre la calidad de sus ejecuciones, con la clara intención de que pueda mejorarlas, modificarlas y reducir así la diferencia entre lo ejecutado inicialmente y lo deseado idealmente. En definitiva, se trata de proporcionar información útil no solo para mejorar el desempeño presente, sino para generalizarlo a futuras tareas académicas y laborales (Bloxham y Boyd, 2007; Carless et ál., 2006).

Participación de los estudiantes en la evaluación

La evaluación es una parte sustantiva de nuestra vida. De una u otra forma siempre se está evaluando. Con esta idea aparece el concepto de evaluación sostenible (Boud, 2000), mediante el cual se pretende transmitir la idea de que la evaluación es parte del aprendizaje permanente, de forma que abarca el conocimiento, las habilidades y las predisposiciones requeridas para apoyar las actividades de aprendizaje permanente. Ello implica que la evaluación debe estar también en manos de los que aprenden y no solo en las de los profesores.

En los últimos años han surgido numerosos estudios y bibliografía que avalan y promueven la utilización de estrategias de evaluación compartidas en Educación Superior. En ellos se recomienda que los alumnos participen en el proceso de evaluación mediante estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación (Boud, 2010; Carless et ál., 2006; Falchikov, 2005; Gessa, 2011; Ibarra Sáiz et ál., 2012, en prensa; Ljungman y Silén, 2008; López Pastor, 2006, 2009; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008; Pérez Pueyo et ál., 2008; Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz, 2011, en prensa). Dichas estrategias favorecen la autonomía del estudiante, su empoderamiento, así como la autorregulación de su aprendizaje mediante una reflexión crítica de su propia actuación. Adicionalmente, contribuyen a fomentar la responsabilidad de los estudiantes, ya que deben llevar a cabo juicios de valor justos y precisos.

Para que esto pueda llevarse a cabo es necesario que los alumnos tengan la capacidad de evaluar tanto sus actuaciones como las de los demás (Boud 1995; Falchikov, 2005). Si se pretende que las estrategias participativas en evaluación sean un éxito es imprescindible formar a los alumnos al respecto. Especialmente necesaria será su formación en la comprensión, determinación y calificación de criterios de evaluación (Ljungman y Silén, 2008). Se ha demostrado que este es uno de los aspectos esenciales para favorecer la participación de los estudiantes, la precisión en su calificación y la percepción positiva por su parte respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (Adam y King, 1995; Boud, 1995; Cheng y Warren, 1997; Hanrahan y Isaacs, 2001; Pope, 2005).

También se ha confirmado que aplicar estrategias participativas de evaluación (combinando autoevaluación, evaluación entre iguales y

coevaluación) afecta positivamente al trabajo en clase, favoreciendo el entendimiento, la comprensión y el aprendizaje a través de la negociación (Dochy, Segers y Ljungman, 1999; López Pastor, 2009).

Teniendo en cuenta estas aportaciones, es necesario que los alumnos participen en el proceso de evaluación, ya sea tomando parte en las decisiones (por ejemplo en el diseño de la evaluación, en la comprensión y determinación de los criterios de evaluación, del método, etc.), ya sea mediante una evaluación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación).

Revisar, mejorar e innovar en evaluación

Igualmente necesaria es la tarea de realizar un seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación que se planifica y realiza en las clases. El seguimiento y evaluación de las propias tareas y procedimientos que se ponen en práctica conducen a la mejora continua de la planificación (Briggs et ál., 2003) y, por ende, del propio procedimiento de evaluación. Es por ello necesario realizar este seguimiento y analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación para incorporar posibles cambios para su mejora.

De igual forma, debe entenderse la innovación como una parte de las actitudes y funciones de los profesores en la universidad (Ruiz Ruiz, 2010). Innovación que debe reflejarse no solo en la ampliación del conocimiento en su campo o área, sino también en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo. Por ello, los profesores universitarios deben realizar una reflexión crítica continua sobre su práctica, actualizando sus conocimientos sobre evaluación del aprendizaje y aplicando estrategias innovadoras para su mejora. Se trata de que los docentes asuman como propia la idea de que «no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza» (Freire, 1998, p. 30).

Objetivos

Las aportaciones reseñadas en los epígrafes anteriores han constituido la base de partida de la investigación que a continuación presentamos y que partió de dos interrogantes básicos:

- ¿Cuáles son las tareas o actuaciones que deben realizar los profesores universitarios relacionadas con su función evaluadora?
- ¿Podemos disponer de un instrumento para conocer la percepción de los profesores sobre su propia actividad evaluadora?

En coherencia con estos interrogantes, se plantearon como objetivos de la investigación los siguientes:

- Determinar las principales tareas o actuaciones de los profesores universitarios relacionadas con su función evaluadora y que son coherentes con la evaluación orientada al aprendizaje.
- Crear y validar un instrumento que permita identificar y analizar la percepción que los profesores universitarios tienen sobre su actividad evaluadora.

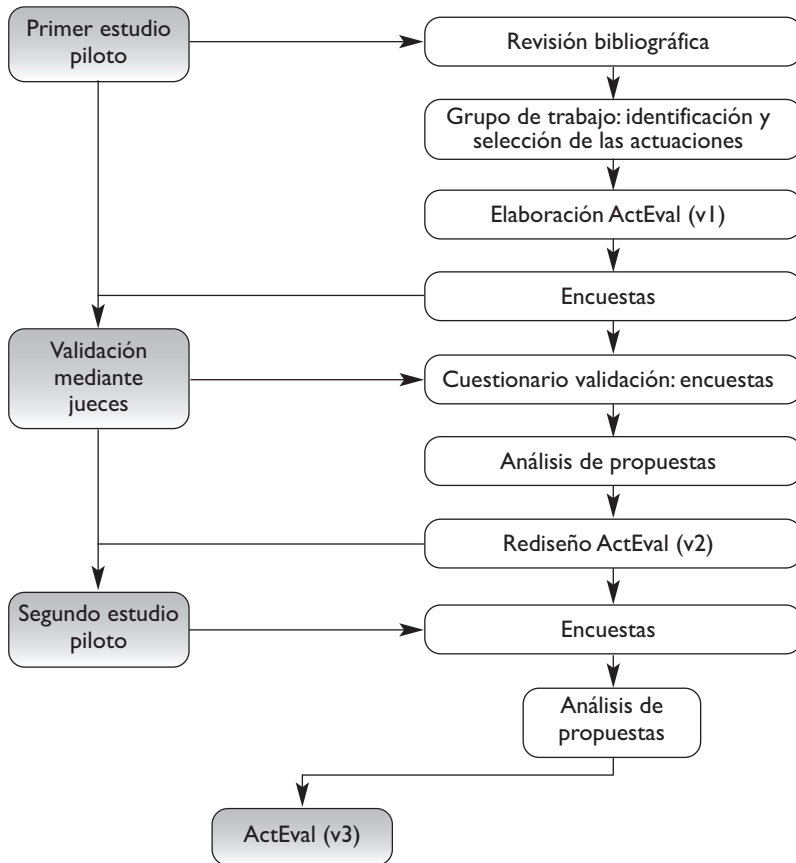
Metodología

Diseño

El diseño de esta investigación ha seguido las pautas clásicas de un proceso de validación aparente y de contenido (Litwin, 1995) basándose fundamentalmente en el método de encuesta mediante cuestionarios. En la Figura 1 se presentan las tres fases seguidas durante la investigación: dos pruebas piloto y una validación por jueces.

En el primer estudio piloto el objetivo fundamental era elaborar una primera propuesta de autoinforme que fuera fácilmente comprensible por los profesores (validez aparente). Los jueces expertos validarían, desde una perspectiva teórica, el contenido y significado de cada uno de los ítems de ActEval (validez de contenido). Por último, con el segundo estudio piloto se pretendía analizar si era fácil de cumplimentar por los profesores.

FIGURA I. Fases seguidas en la investigación



Muestra

En cada una de las fases de la investigación se utilizaron diferentes muestras, seleccionadas en función de los objetivos perseguidos en cada caso.

En el primer estudio piloto la muestra intencional estuvo formada por profesores universitarios que asisten a un curso de formación sobre «evaluación de los aprendizajes en la Educación Superior». La muestra

estuvo compuesta por 30 profesores universitarios, de carácter heterogéneo en cuanto a rama de conocimiento y categoría laboral (Tabla I).

TABLA I. Distribución de la muestra del primer estudio piloto

Categoría Laboral	%	Rama de Conocimiento	%
TU/CU	13,3	Arte y Humanidades	17,9
TEU	3,3	Ciencias	28,6
Contratado doctor	23,3	Ciencias de la Salud	10,7
Ayudante no doctor	10,0	Ciencias Sociales y Jurídicas	17,9
Colaborador doctor	6,7	Ingeniería y Arquitectura	25,0
Colaborador no doctor	16,7	Valores perdidos	6,7
Asociado a tiempo parcial	6,7		
Sustituto interino	16,7		
Becario contratado	3,3		

Durante la validación mediante jueces respondieron 50 profesores universitarios, de 12 universidades españolas, en su mayoría de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, y más específicamente del área de Educación, principalmente profesores titulares de universidad participantes como investigadores en el proyecto Re-Evalúa.

En el segundo estudio piloto la muestra estuvo formada por 46 docentes de 11 universidades españolas elegidos en función de dos criterios fundamentales:

- Pertenencia a un área de conocimiento diferente a la de Educación. Para poder asegurarnos de la claridad del autoinforme era necesario que los profesores de otras áreas fueran capaces de entenderlo, con esta finalidad se decidió que la muestra que formara el segundo estudio piloto fuera de cualquier ámbito excepto de Educación.
- Debido a que el autoinforme se realizaba online, a fin de asegurar niveles altos de participación, se decidió como segundo criterio de selección que los profesores invitados fueran personas participativas, colaboradoras y cercanas al investigador que lo recomendaba.

Esta tercera muestra estuvo compuesta mayoritariamente por docentes con experiencia laboral elevada y de diferentes ramas de conocimiento (Tabla II).

TABLA II. Distribución de la muestra del segundo estudio piloto

Experiencia laboral (años)	%	Rama de conocimiento	%
Más de 15	47,7	Arte y Humanidades	11,3
Entre 10 y 15	22,7	Ciencias	15,9
Entre 6 y 10	18,1	Ciencias de la Salud	20,4
Entre 3 y 5	6,8	Ciencias Sociales y Jurídicas	43,1
Menos de 2	4,5	Ingeniería y Arquitectura	9,0

Instrumentación

Para realizar este estudio se diseñaron tres instrumentos, uno para cada momento de recogida de información:

- Autoinforme ActEval (versión 1).
- Cuestionario de validación.
- Autoinforme ActEval (versión 2).

Sobre la base de una revisión bibliográfica se identificaron 33 actuaciones relacionadas con la función evaluadora de los profesores, que constituyeron el autoinforme ActEval (versión 1). Para cada una de las actuaciones se pidió a los participantes que valoraran, mediante una escala comprendida del 1 (ninguna) al 6 (totalmente), los siguientes criterios:

- La *importancia*, definida como el grado de interés y relevancia que tiene para los docentes universitarios la actuación concreta en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.
- La *competencia*, definida como grado en el que se consideran preparados, con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación.
- La *utilización*, determinada como el grado en el que se acostumbra a ejecutar o realizar la actuación en el desempeño como docente.

En el primer estudio piloto se aplicó el Autoinforme ActEval (versión 1) en formato papel. Como hemos indicado, este autoinforme fue cumplimentado por profesores asistentes a un curso de formación en evaluación universitaria. Se pretendía conocer la opinión de los profesores universitarios sobre en la claridad, la comprensión y la adecuación del lenguaje utilizado.

En el proceso de validación teórica mediante jueces se aplicó el cuestionario de validación del autoinforme ActEval en formato electrónico. Se reelaboró ActEval (versión 1) adaptándolo como cuestionario de validación utilizando los 33 ítems estructurados en cuatro dimensiones: 'Planificación y diseño de la evaluación'; 'Seguimiento de los estudiantes'; 'Participación de los estudiantes en la evaluación'; y 'Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación'.

Con este cuestionario de validación se pretendía conocer la *claridad*, *validez* y *relevancia* de cada uno de los ítems, así como si eran adecuados a cada una de las dimensiones. Los criterios se definieron así:

- *Claridad*: grado en el que el lenguaje es comprensible y se utiliza correctamente.
- *Validez*: grado en el que la definición de la actuación se ajusta a la realidad que se pretende definir.
- *Relevancia*: grado de importancia y significatividad de la actuación en el desempeño docente.

El cuestionario de validación constaba de preguntas con respuestas de escala tipo Likert para valorar cada uno de los criterios; esta comprendía respuestas desde el 1 (ninguna) al 6 (totalmente); también había respuestas dicotómicas para valorar la adecuación a las dimensiones y preguntas abiertas para comentarios. Se estableció una pregunta abierta para comentarios después de cada ítem y al final de cada dimensión se solicitaron comentarios, aclaraciones y posibles cambios.

A partir de los resultados obtenidos en la validación teórica mediante jueces, se elaboró la segunda versión de ActEval (versión 2) que se desarrolló para aplicarse en formato electrónico con un total de 31 ítems presentados de forma aleatoria.

En el segundo estudio piloto se aplicó el autoinforme en el formato y forma definitivos. Se pidió a los profesores participantes que puntuaran del 1 al 6 cada ítem en función de los criterios definidos previamente:

importancia, competencia y utilización. Después de cada ítem se solicitó una definición alternativa, en el caso de que el ítem no estuviera lo suficientemente claro o no fuera lo bastante comprensible.

Análisis de datos

Los datos recogidos, tanto en los dos estudios piloto como en la validación mediante jueces, se analizaron basándose en su naturaleza (cuantitativos o cualitativos).

En el caso de los datos cuantitativos se realizó en un primer momento un análisis descriptivo utilizando para ello el programa estadístico SPSS 17.0. En este análisis se consideraron las principales medidas de tendencia central y dispersión, así como las representaciones gráficas de los mismos. Posteriormente, se calculó el índice de Osterlind (1989) para analizar la congruencia entre cada ítem y criterio, así como el grado de consenso entre los expertos consultados.

Los datos cualitativos, provenientes de los comentarios realizados en la sesión grupal, así como de las aportaciones de los expertos y de los profesores en el segundo estudio piloto, se analizaron siguiendo el proceso general de análisis planteado por Rodríguez, Gil y García (1999).

Resultados

El objetivo del primer estudio piloto fue analizar si el autoinforme elaborado era comprensible y de fácil y rápida aplicación. En este sentido, se constató que los profesores universitarios podían cumplimentarlo dedicando un tiempo de entre 20 y 30 minutos. Además, durante la aplicación no existieron dudas relevantes sobre ningún ítem, lo que avalaba una relativa claridad del instrumento.

Los resultados de la validación mediante jueces, en la que participaron 50 investigadores expertos en evaluación educativa, son los que se presentan a continuación.

Planificación y diseño de la evaluación

En el Gráfico 1 pueden observarse las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los criterios (validez, claridad y relevancia) para cada una de las actuaciones que constituyen esta primera dimensión y que aparecen descritas en la Tabla III.

GRÁFICO I. Media por criterio y actuación de la dimensión I: 'Planificación y diseño de la evaluación'

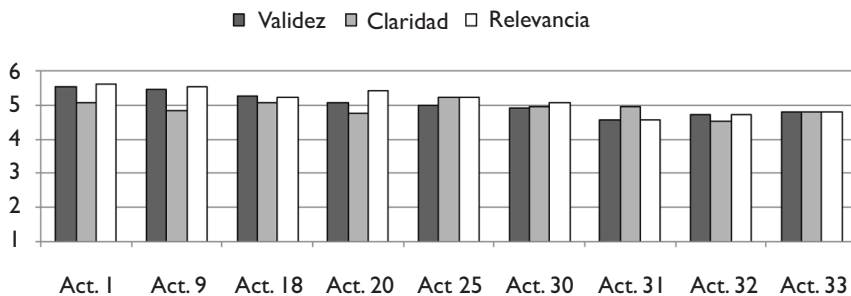


TABLA III. Tendencia central y dispersión de la dimensión I: 'Planificación y diseño de la evaluación'

Ítem	Actuación	VALIDEZ		CLARIDAD		RELEVANCIA	
		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
1	Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación.	5,54	0,73	5,08	0,99	5,6	0,57
9	Definir y dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.	5,46	0,79	4,84	1,23	5,52	0,68
18	Diseñar y construir instrumentos de evaluación	5,26	0,92	5,08	1,03	5,22	1,07
20	Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5,08	1,18	4,76	1,17	5,4	0,97
25	Dar a conocer el procedimiento de calificación.	4,98	1,24	5,22	1,02	5,24	1,13

30	Favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación.	4,92	1,12	4,96	0,99	5,06	1,10
31	Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación.	4,56	1,18	4,96	0,97	4,56	1,16
32	Adaptar el sistema de evaluación, los procedimientos, las técnicas e instrumentos de evaluación a contextos mixtos de aprendizaje (blended-learning).	4,74	1,16	4,52	1,22	4,74	1,16
33	Adaptar el sistema de evaluación, los procedimientos, las técnicas e instrumentos de evaluación a contextos virtuales o a distancia (e-learning).	4,8	1,09	4,78	1,00	4,78	1,04

Podemos observar que en los ítems de esta dimensión se han alcanzado, en general, unas puntuaciones medias elevadas; la mayor puntuación media es de 5,54 puntos (muy/totalmente válido) y la mínima de 4,5 puntos (bastante/muy claro).

Las actuaciones relativamente menor consideradas por los expertos son aquellas referentes a la incorporación de las TIC en la evaluación (ítems 31, 32 y 33). En referencia a los mismos, surgieron diferentes comentarios, desde expertos que apoyaron la necesidad del uso de las TIC en la evaluación a otros que expresaban la opinión contraria.

En general, los ítems de esta dimensión inicialmente se consideran idóneos, pues todos ellos tienen una media ubicada por encima de 4,5 en una escala de 1 a 6.

Seguimiento de los estudiantes

En la dimensión ‘Seguimiento de los estudiantes’ (Tabla IV), al igual que ocurría en la anterior, las puntuaciones obtenidas son en líneas generales elevadas y se sitúan en torno a los 5 puntos (muy válido/claro/relevante); la puntuación menor es de 4,7 puntos (bastante/muy claro) (véase Gráfico II).

Por lo tanto, se puede considerar que los ítems son válidos, claros y relevantes.

GRÁFICO II. Media por criterio y actuación de la dimensión 2: 'Seguimiento de los estudiantes'

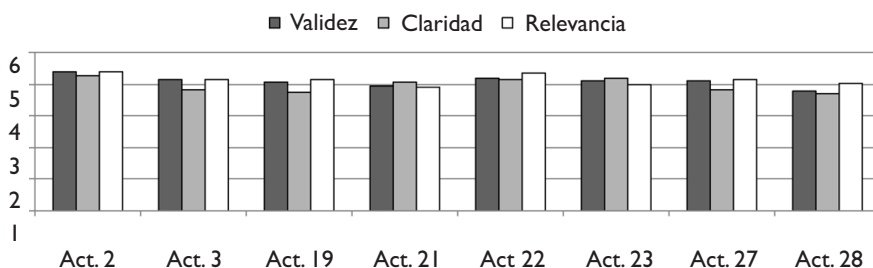


TABLA IV. Tendencia central y dispersión de la dimensión 2: 'Seguimiento de los estudiantes'

Ítem	Actuación	VALIDEZ		CLARIDAD		RELEVANCIA	
		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
2	Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).	5,4	0,86	5,28	0,73	5,4	0,81
3	Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).	5,14	0,99	4,84	1,11	5,16	1,06
19	Realizar el seguimiento del nivel de aprendizaje de los estudiantes.	5,08	1,03	4,72	1,11	5,14	1,03
21	Realizar evaluación inicial.	4,94	1,06	5,08	1,01	4,92	1,08
22	Realizar evaluación continua.	5,2	0,93	5,16	0,98	5,36	0,78
23	Realizar evaluación final.	5,12	1,02	5,18	0,96	4,98	1,22

27	Utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de los estudiantes y responder a ellas.	5,1	0,79	4,82	1,06	5,14	0,83
28	Diseñar y utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje.	4,8	1,29	4,7	1,33	5,04	1,07

Participación de los estudiantes en la evaluación

La dimensión relativa a la participación de los estudiantes en la evaluación es la que obtiene las menores puntuaciones del autoinforme (véanse Gráfico III y Tabla v). Destacan especialmente los ítems 15 y 26 que, como se habrá observado, son los que han recibido las puntuaciones más bajas en los tres criterios. El ítem 15, con una puntuación media inferior a 4 es considerado por algunos expertos consultados como ‘repetitivo’ o ‘innecesario’; por este motivo, tras la validación se decidió eliminarlo del autoinforme.

GRÁFICO III. Media por criterio y actuación de la dimensión 3: ‘Participación de los estudiantes en la evaluación’

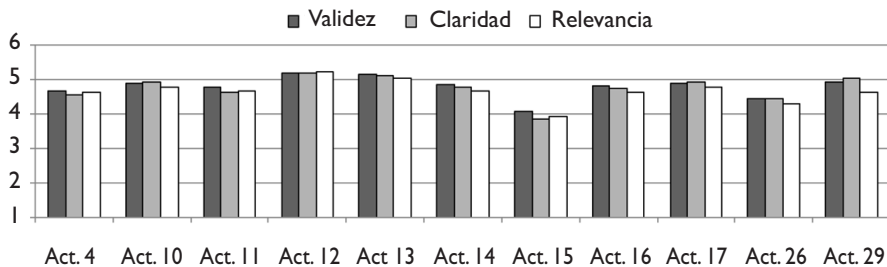


TABLA V. Tendencia central y dispersión de la dimensión 3: 'Participación de los estudiantes en la evaluación'

Ítem	Actuación	VALIDEZ		CLARIDAD		RELEVANCIA	
		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
4	Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.	4,66	1,27	4,54	1,33	4,64	1,21
10	Dar a conocer los beneficios de la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación.	4,9	1,05	4,92	1,10	4,78	1,15
11	Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación (diálogos de evaluación).	4,78	1,18	4,64	1,14	4,68	1,20
12	Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).	5,2	0,97	5,2	0,86	5,24	0,94
13	Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).	5,14	0,99	5,12	0,94	5,02	0,98
14	Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada).	4,86	1,25	4,76	1,13	4,66	1,26
15	Favorecer la supervisión y entrenamiento por otros estudiantes en procedimientos de evaluación.	4,06	1,35	3,86	1,39	3,92	1,24
16	Acordar o consensuar conjuntamente con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).	4,8	1,36	4,74	1,19	4,62	1,38

17	Acordar o consensuar conjuntamente con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.	4,9	1,22	4,92	1,14	4,78	1,23
26	Acordar o consensuar conjuntamente con los estudiantes el procedimiento de calificación.	4,46	1,42	4,44	1,33	4,3	1,52
29	Dar a conocer ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes.	4,94	1,03	5,04	1,02	4,62	1,04

Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación

La última dimensión que valoraron los expertos ha sido la referida al ‘Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación’. En esta dimensión, al igual que en las dos primeras, las puntuaciones son elevadas en cada uno de sus criterios y se sitúan en torno a los 5 puntos (muy válido, claro, relevante) (véanse Gráfico IV y Tabla VI).

GRÁFICO IV. Media por criterio y actuación de la dimensión 4: ‘Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación’

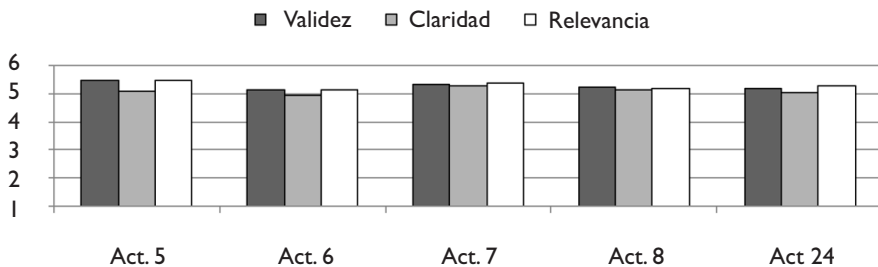


TABLA VI. Tendencia central y dispersión de la dimensión 4: 'Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación'

Ítem	Actuación	VALIDEZ		CLARIDAD		RELEVANCIA	
		$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ
5	Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos.	5,46	0,81	5,08	0,99	5,48	0,61
6	Introducir innovaciones en la actividad evaluadora.	5,12	1,06	4,92	1,19	5,14	0,99
7	Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.	5,34	0,87	5,26	0,94	5,36	0,78
8	Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de Enseñanza universitaria.	5,24	1,12	5,14	1,03	5,2	1,12
24	Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación.	5,18	0,98	5,02	1,04	5,26	1,01

General

Globalmente, analizando las puntuaciones medias obtenidas por dimensión y criterio (véase Tabla VII), podemos decir que las cuatro dimensiones han obtenido una alta valoración en los tres criterios establecidos. Existe un equilibrio relativo en las puntuaciones medias por dimensión; la dimensión 3, como se ha comentado, es la que obtiene una puntuación media comparativamente más baja. Tampoco se presentan diferencias sustanciales entre los criterios.

TABLA VII. Medias generales por dimensión y criterio

Dimensión	Validez	Claridad	Relevancia
1. Planificación y diseño de la evaluación	5,04	4,91	5,12
2. Seguimiento del aprendizaje de los estudiantes	5,09	4,97	5,14
3. Participación de los estudiantes en la evaluación	4,79	4,74	4,66
4. Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación	5,26	5,08	5,28

Respecto al grado de congruencia de los ítems con el criterio, hay que destacar que ha habido un gran consenso entre los expertos consultados en todas las dimensiones. El índice de congruencia (I_{ik}) es superior a 0,5 en todos los ítems y criterios a excepción del ítem 15, con un $I_{ik} < 0,3$ en los tres criterios, y el ítem 26, con un $I_{ik} < 0,5$ también en los tres criterios; ocurre lo mismo con los ítems 32 y 11 en el criterio claridad (Tabla VIII). Como se ha comentado anteriormente, el ítem 15 se eliminó; por su parte, los ítems 11, 26 y 32 se mantuvieron, aunque se modificó su redacción para hacerlos más claros y comprensibles.

TABLA VIII. Índice de congruencia

Dimensión	Ítem	Validez	I_{ki} Claridad	Relevancia
Planificación y diseño de la evaluación	1	0,90	0,72	0,96
	9	0,86	0,64	0,90
	18	0,84	0,68	0,76
	20	0,76	0,54	0,86
	25	0,64	0,78	0,74
	30	0,62	0,66	0,72
	31	0,56	0,68	0,50
	32	0,58	0,48	0,58
	33	0,62	0,62	0,66

Seguimiento de los estudiantes	2	0,84	0,84	0,84
	3	0,78	0,66	0,76
	19	0,72	0,58	0,78
	21	0,70	0,78	0,66
	22	0,74	0,80	0,86
	23	0,78	0,82	0,70
	27	0,78	0,66	0,72
	28	0,58	0,58	0,70
Participación de los estudiantes	4	0,54	0,52	0,52
	10	0,68	0,68	0,62
	11	0,62	0,48	0,56
	12	0,74	0,80	0,78
	13	0,74	0,78	0,74
	14	0,64	0,62	0,56
	15	0,28	0,16	0,24
	16	0,58	0,58	0,52
	17	0,62	0,64	0,64
	26	0,44	0,38	0,32
	29	0,68	0,70	0,52
Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación	5	0,88	0,72	0,94
	6	0,70	0,62	0,74
	7	0,82	0,78	0,82
	8	0,76	0,78	0,70
	24	0,76	0,68	0,76

Aportaciones y comentarios

Por parte de los expertos que valoraron el cuestionario se aportaron un total de 411 comentarios textuales (Tabla IX). Nótese que las dimensiones con más comentarios son, lógicamente, la 1 y la 3, pues son las que cuentan con más ítems –nueve y 11 respectivamente–; en cambio la dimensión 4, con tan solo cinco ítems, tiene una cantidad de comentarios sensiblemente inferior a las demás.

TABLA IX. Distribución de comentarios por dimensión

Dimensión	f
1. Planificación y diseño de la evaluación	131
2. Seguimiento de los estudiantes	105
3. Participación de los estudiantes en la evaluación	127
4. Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación	48

En general, los comentarios hicieron referencia a la claridad del ítem indicando la necesidad de reformularlo, de especificar o ejemplificar algún término. En alguna ocasión se aportó una redacción alternativa y aparecieron también comentarios referentes a la necesidad del cambio de dimensión, así como a la eliminación e incorporación de ítems. Sobre la base del análisis de estos comentarios, a pesar de las altas puntuaciones recibidas por cada ítem, se decidió reformular o cambiar 20 de los ítems originales. Estos cambios se centraron en cambios de dimensión, aclaración terminológica, unión de ítems, modificaciones en la redacción, eliminación de ítems considerados repetitivos o innecesarios e inclusión de ítems nuevos.

En la tercera fase (segundo estudio piloto), 46 profesores universitarios cumplieron el cuestionario. Las propuestas recibidas en esta ocasión fueron escasas lo que, en nuestra opinión, es indicativo de la claridad de las actuaciones presentadas en el autoinforme, aunque a tenor de algunos comentarios y observaciones se hicieron ligeras modificaciones en cuatro ítems (1, 10, 22 y 29).

Como resultado de esta validación se construyó la versión definitiva de ActEval (Anexo 1). Se trata de un instrumento dirigido a profesores universitarios, cuyo objetivo es conocer su percepción sobre la evaluación. El autoinforme recoge 31 actuaciones, englobadas en cuatro dimensiones. La primera dimensión recoge aspectos relativos a la planificación y diseño de la evaluación; la segunda se refiere al seguimiento de las tareas de los estudiantes; la tercera hace referencia a la participación de los alumnos en la evaluación; por último, la cuarta dimensión recoge aspectos relativos al seguimiento, la mejora y la adaptación constantes que el docente realiza

de la evaluación. Al cumplimentarlo, los profesores deben señalar la importancia, competencia y utilización que otorgan a cada una de estas actuaciones.

Conclusiones y prospectiva

En el estudio presentado son destacables principalmente los resultados obtenidos por la validación de expertos, especialmente en el criterio 'relevancia', pues puede apreciarse que los ítems más valorados son, en líneas generales y salvo alguna excepción, los más clásicos y con mayor trayectoria en Educación Superior. En este sentido, puede apreciarse que los expertos coinciden en la necesidad de realizar un diseño y una planificación sistemática de la evaluación, así como en la importancia de revisar, mejorar e innovar la práctica evaluativa. Así, en cuanto a la importancia de realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, los expertos consultados han otorgado una gran relevancia a dicha dimensión. Esta perspectiva es coherente con la importancia concedida a los procesos de retroalimentación por autores como Bloxham y Boyd (2007), Gibbs y Simpson (2004) o Nicol (2009).

Por el contrario, la dimensión 'Participación de los estudiantes en la evaluación', si bien recibe puntuaciones en torno a 4 puntos (bastante), es la que los expertos menos valoran; en ella se han obtenido unas puntuaciones relativamente inferiores a las demás dimensiones, lo cual supone desestimar en cierta medida las aportaciones que esta participación supone para el aprendizaje de los estudiantes, como lo han puesto de manifiesto Falchikov (2005) o Rodríguez Gómez et ál. (2011, en prensa). Consecuentemente, es comprensible que este continúe siendo un aspecto desatendido y desconocido por los profesores universitarios, pues, aunque los expertos en Educación Superior consultados le otorgan una cierta relevancia, los ítems que componen esta dimensión son los que obtienen las puntuaciones más bajas del cuestionario, con la excepción de los ítems relativos a la autoevaluación y a la evaluación entre iguales.

Como se ha especificado anteriormente, esta investigación se inició con un doble objetivo: determinar las principales tareas o actuaciones de los profesores universitarios relacionadas con su función evaluadora; y crear

y validar teóricamente un instrumento que permita identificar y analizar la opinión de los profesores universitarios sobre su actividad evaluadora.

En este sentido se han identificado 31 actuaciones cuya validez (aparente y de contenido) se ha realizado con la colaboración de expertos en Educación Superior y de profesores universitarios. Estas actuaciones se han clasificado en cuatro dimensiones: 'Diseño y planificación de la evaluación'; 'Seguimiento de los estudiantes'; 'Participación de los estudiantes en la evaluación'; y 'Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación'.

En el momento de redactar este trabajo, en el contexto del proyecto Re-Evalúa, unos 500 profesores universitarios están cumplimentando el cuestionario, lo que nos permitirá analizar la importancia que conceden a cada una de las actuaciones contempladas en el autoinforme, en qué medida se consideran preparados para poder abordarlas y en qué grado las utilizan en su actividad cotidiana como profesores.

Los datos recabados nos permitirán proceder no solo a la validación empírica del autoinforme, mediante el uso de técnicas multivariantes, sino que harán posible que tengamos una perspectiva global del pensamiento y actuación de los profesores universitarios sobre una de sus principales funciones: la evaluación. Asimismo se podrá analizar en qué medida esta percepción de los profesores es coherente con los últimos enfoques que vienen emergiendo en la evaluación educativa universitaria; o en qué medida los profesores son coherentes con las perspectivas futuras que –como mantienen el JISC (2010) o Boud (2010)– demandan que en la universidad el centro de atención se sitúe en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo de estrategias participativas, como la evaluación orientada al aprendizaje, antes que en el currículo enseñado.

Referencias bibliográficas

- Adam, C. y K. King. (1995). Towards a Framework for Student Self-Assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 336-343.
- Álvarez Rojo, V., Asensio Muñoz I., Clares, J., del Frago, R., García Lupión, B., García Nieto, N.,... Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el

- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1), 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning: beyond the Black Box*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Biggs, J. y Tang, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead (Reino Unido): Open University Press, McGraw-Hill.
- Bloxham, S. y Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education. A Practical Guide*. Londres: Open University Press, McGraw-Hill.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22, (2), 151-167.
- (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*, xvii-xix. New York: Routledge.
- Boud, D. et ál. (2010). *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney (Australia): Australian Learning and Teaching Council. Recuperado de <http://www.olt.gov.au/resource-student-assessment-learning-and-after-courses-uts-2010>
- Briggs, C. L., Stark, J. S. y Rowland-Poplawsky, J. (2003) How Do We Know a ‘Continuous Planning’ Academic Program When We See One? *The Journal of Higher Education*, 74 (4), 361-385.
- Butcher, C., Davies, C. y Highton, M. (2006). *Designing Learning from Module Outline to Effective Teaching*. Abingdon (Reino Unido): Routledge.
- Carless, D. (2003). *Learning-Oriented Assessment*. Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide, 25 de noviembre.
- (2011). *Learning-Oriented Assessment and the Development of Student Learning Capacities*. Congreso Internacional EVALtrends 2011, Cádiz, 9 al 11 de marzo. Recuperado de: <http://evaltrends.uca.es/index.php/publicaciones.html>
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. C. M. (2006). Learning Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.

- Carless, D., Joughin, G. y Liu, N. F. (2006). *How Assessment Supports Learning: Learning-Oriented Assessment in Action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheng, W. y M. Warren. (1997). Having Second Thoughts: Student Perceptions before and after a Peer Assessment Exercise. *Studies in Higher Education*, 22, 233-239.
- Dochy, F., Segers M., y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. Abindgon (Reino Unido): Routledge.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la 'Pedagogía del oprimido'*. México, Madrid: Siglo XXI.
- Gessa Perera, Ana (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1 (1), 3-31.
- Gibbs, G. (2006). How Assessment Frames Student Learning. En C. Bryan y K. Clegg, *Innovative Assessment in Higher Education*, 23-36. Abingdon (Reino Unido): Routledge.
- Hanrahan, S. e Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer Assessment: the Students' Views. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 53-70.
- 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. Recuperado de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf>
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Ibarra Sáiz, 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. *RELIEVE: Revista Electrónica de*

- Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm
- (2012, en prensa). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_092.pdf
- JISC (2010). *Effective Assessment in a Digital Age*. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/digiassess>
- Knight, P. (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Litwin, M. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity*. London: Sage.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Ljungman, A. G. y Silén, C. (2008). Examination Involving Students as Peer-Examiners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), 289-300.
- Nicol, D. (2009). *Transforming Assessment and Feedback: Enhancing Integration and Empowerment in the First Year*. Mansfield (Reino Unido): Enhancement Themes.
- Olivia, P. y Henson, K. (1980). What are the Essential Generic Teaching Competencies? *Theory into Practice*, 9 (2), 117-121.
- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing Test Items*. Boston (Massachusetts): Kluwer.
- Pérez Pueyo, A., Tabernero Sánchez B., Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Caplloch Bujosa, M.,... Castejón Oliva, 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.
- Pope, N. (2005). The Impact of Stress in Self- and Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (3), 51-63.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- 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/~daviniah/evalhida.pdf>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S. y Gómez Ruiz, M. A. (2011, en prensa). E-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/356_045.pdf
- Ruiz Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Dirección de contacto: Victoria Quesada Serra. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación EVALfor. Campus Río San Pedro; 11519 Puerto Real. Cádiz, España. E-mail: victoria.quesada@uca.es

Anexo I

ActEval

Autoinforme sobre la Actividad Evaluadora

A continuación le presentamos una serie de actuaciones de los profesores universitarios referidas al proceso de evaluación del aprendizaje como parte de su actividad docente universitaria.

Le solicitamos su opinión y valoración sobre cada una de las actuaciones especificadas considerando los tres criterios siguientes:

IMPORTANCIA: Grado de *interés y relevancia* que tiene para usted, como profesor universitario, la actuación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

COMPETENCIA: Grado en el que usted se considera *preparado*, con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación.

UTILIZACIÓN: Grado en el que usted acostumbra a *ejecutar o realizar* la actuación en su desempeño como docente universitario.

En cada uno de los criterios la escala de valoración es la siguiente:

Ninguna	Muy Poca	Alguna	Bastante	Mucha	Totalmente
1	2	3	4	5	6

Indique su situación profesional	
Universidad	
Rama de conocimiento	
Categoría	
Sexo	
Años de experiencia	

AUTOINFORME SOBRE LA ACTIVIDAD EVALUADORA (ActEVal)

Actuaciones	IMPORTANCIA						COMPETENCIA						UTILIZACIÓN					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
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.).																		
2 Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).																		
3 Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).																		
4 Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.																		
5 Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos.																		
6 Introducir innovaciones en actividad evaluadora.																		
7 Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.																		
8 Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de Enseñanza universitaria.																		

Actuaciones	IMPORTANCIA						COMPETENCIA						UTILIZACIÓN					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9 Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.																		
10 Dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación.																		
11 Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.																		
12 Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).																		
13 Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).																		
14 Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).																		
15 Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia y adecuarlo a estos.																		

Actuaciones	IMPORTANCIA						COMPETENCIA						UTILIZACIÓN					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16 Acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).																		
17 Acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.).																		
18 Construir instrumentos de evaluación.																		
19 Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semipresencial; <i>blended-learning</i> , no-presencial; <i>e-learning</i>).																		
20 Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.																		
21 Realizar evaluación inicial.																		
22 Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos).																		
23 Realizar evaluación final.																		

Actuaciones	IMPORTANCIA						COMPETENCIA						UTILIZACIÓN					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
31																		