

---

# La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes<sup>1</sup>

## *Learning Assessment in Higher Education According to Students' Experience*

---

JAVIER GIL-FLORES

Universidad de Sevilla  
jflores@us.es

**Resumen:** En las últimas décadas ha tomado fuerza un modo de entender la evaluación como instrumento para la mejora del aprendizaje. Exploramos mediante métodos de encuesta si esta concepción se corresponde con la realidad de la evaluación en las universidades españolas. Las experiencias de 4580 alumnos de 9 universidades y 54 titulaciones muestran que la evaluación llevada a la práctica corresponde mayoritariamente a un modelo tradicional, con carencias evidentes en cuanto a la participación del alumnado y la retroalimentación proporcionada. Reflexionamos sobre la relevancia de estas carencias y se apuntan vías para mejorar la evaluación del aprendizaje en la universidad.

**Palabras clave:** Aprendizaje, Evaluación, Experiencia de los estudiantes; Educación Superior.

**Abstract:** In the last decades a new way of understanding assessment has gained strength, as an instrument to improve learning. Using survey methods, we have analyzed if this concept corresponds to the actual assessment in Spanish universities. The experiences of 4580 students of 9 universities and 54 degrees show that the assessment that is carried out in practice generally follows a traditional model, with evident lack of students' participation and feedback. A reflection on the relevance of these flaws is offered and some suggestions to improve the assessment of learning at university are given.

**Keywords:** Learning; Assessment; Students' experience; Higher Education.

---

1 Este trabajo ha contado con la financiación de la Secretaría General de Universidades a través del Programa "Estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario", en su convocatoria de 2009 (Ref. 2009-0038).

## INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye sin duda un aspecto clave dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, suscitando un especial interés tanto para el profesorado como para el alumnado. Desde la perspectiva docente, la evaluación permite valorar el progreso y los logros de los estudiantes, así como contrastar la adecuación de las metodologías didácticas adoptadas, proporcionando una base para introducir mejoras en los diferentes elementos curriculares de cara a la optimización de la docencia. Para los alumnos, la evaluación supone contrastar su avance en relación a los contenidos propios de las materias de estudio y una oportunidad para reorientar el aprendizaje.

Además la evaluación es una exigencia institucional, estando necesariamente presente en la enseñanza universitaria. La evaluación conlleva la asignación de calificaciones, en función de las cuales se determina la superación de materias y, por tanto, la obtención de una titulación. Por esta razón el alumnado focaliza especialmente su atención sobre los procesos de evaluación, se preocupa por responder a las exigencias de los mismos y llega en ocasiones a experimentar sentimientos de temor y ansiedad ante las actividades de evaluación y ante las consecuencias que se derivan de ella. La importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es tal, que posiblemente constituye uno de los aspectos que mayor huella dejan en los estudiantes a su paso por la enseñanza universitaria (Boud, 2010).

Tradicionalmente, la evaluación ha servido en la educación superior como instrumento de control de los resultados logrados, centrándose en particular sobre la adquisición de los conocimientos transmitidos por el profesorado. En cuanto al modo de llevarla a cabo, por lo general la evaluación ha sido competencia de los profesores, quienes han recurrido mayoritariamente al uso de los exámenes escritos, realizados al término de los períodos lectivos. Con estos planteamientos, la evaluación tradicionalmente realizada en nuestras universidades ha adoptado un marcado carácter sumativo.

Durante las últimas décadas se ha ido haciendo especial hincapié en el rediseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que la universidad ha de responder a las demandas de una sociedad actual, caracterizada por el incremento vertiginoso del conocimiento y de las posibilidades de acceso al mismo a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y por la flexibilidad requerida para la adaptación a nuevos roles y funciones en el mercado laboral.

En los últimos años, hemos asistido a la puesta en marcha del proceso de convergencia europea que, entre otras cuestiones, supone un importante avance hacia el abandono de los modelos de enseñanza tradicionales basados en la transmisión de conocimientos. Los nuevos planteamientos llevan a revalorizar el papel del es-

tudiante como aprendiz activo y autónomo, y a centrar el interés sobre la adquisición de competencias académicas y profesionales para la formación integral y para la incorporación al mundo del trabajo.

El cambio en la concepción de la enseñanza universitaria conlleva también una consolidación de alternativas a las concepciones y prácticas evaluadoras tradicionales, que desde hace tiempo vienen tomando forma. Con ellas se pone el énfasis en la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje y en su carácter formativo, de modo que a través de un adecuado feedback la evaluación oriente de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes (Knight, 1995; Bryan y Clegg, 2006; Irons, 2008), y se insiste en la idea de contribuir con las formas de evaluación adoptadas a la capacitación de los sujetos para un aprendizaje a lo largo de la vida (Boud y Falchikov, 2007). La posibilidad del aprendizaje continuo por parte de los egresados universitarios incorporados al mundo laboral habrá de pasar por el desarrollo de modalidades de evaluación participativas, que asignen mayores cotas de responsabilidad al alumnado, ejercitándolo en la identificación de los propios aprendizajes y la consiguiente detección de necesidades de formación.

En esta línea renovadora, se ha acuñado el término evaluación orientada al aprendizaje, definida como una evaluación cuyo principal propósito es el desarrollo de un aprendizaje productivo por parte del estudiante (Carless, 2007). Supone además reforzar las capacidades para la autoevaluación y propiciar formas de feedback que asignen al alumno un papel en la generación de retroalimentación a partir de la evaluación, desarrollando así la capacidad de autorregulación del propio aprendizaje (Hounsell, 2007; Nicol, 2010).

Las iniciativas del profesorado universitario para adoptar sistemas de evaluación alternativa, acordes con las exigencias actuales de la educación superior, se han plasmado en múltiples aportaciones y experiencias llevadas a cabo desde diferentes áreas de enseñanza universitaria. En el contexto nacional, sirvan como ejemplos recientes los trabajos de Delgado y Oliver (2009), Marín (2009), Saiz y Román (2011) o el conjunto de más de medio centenar de experiencias de evaluación formativa para la mejora del aprendizaje, generadas en el marco de la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria y descritas en los trabajos de Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009) y Buscà y otros (2010).

En relación con la evaluación practicada en el sistema universitario español, este tipo de trabajos apunta un claro distanciamiento de los modelos tradicionales, aunque resulta obvia la falta de base para posibles generalizaciones. Sería interesante analizar el modo en que se lleva a cabo la evaluación en contextos docentes variados, incluyendo aquellos en los que no se desarrollan experiencias innovadoras que acaban siendo difundidas en revistas o reuniones científicas. Una vía para conocer

el modo en que se lleva a cabo la evaluación en nuestra enseñanza universitaria es su análisis a partir de las experiencias del alumnado que cursa diversas titulaciones.

Los estudiantes constituyen una importante fuente para acceder al modo en que la evaluación es realmente puesta en práctica, más allá de la información contenida al respecto en proyectos docentes, programas de asignaturas y otros documentos de planificación. Además, es importante conocer las percepciones del alumnado acerca de cómo se realiza la evaluación, debido a que éstas explican en buena medida su modo de actuar. Se ha afirmado reiteradamente que el modo en que los alumnos organizan su estudio está condicionado por las formas de evaluación puestas en práctica (Boud, 1990; Tang, 1994; Thomson y Falchikov, 1998; Segers y Dochy, 2006). Matizando esta afirmación, la revisión de trabajos realizada por Struyven, Dochy y Janssens (2005) señala que las percepciones sobre la evaluación, y no sólo la forma en que ésta es llevada a cabo por el profesor, influyen de manera significativa sobre el modo de enfocar el estudio y el aprendizaje. Las ideas que a partir de la experiencia han interiorizado, sus concepciones y preferencias condicionan la disposición de los estudiantes a implicarse en la evaluación y a aprovechar prospectivamente la retroalimentación que pueden recibir de ella.

El análisis sobre el modo en que es percibida la evaluación ha venido a señalar que, de acuerdo con su experiencia, los estudiantes generalmente entienden la evaluación como rendición de cuentas antes que como instrumento para la mejora. Estudios realizados en otros contextos han revelado que para los estudiantes universitarios la evaluación constituye simplemente un proceso necesario de cara a la asignación de calificaciones (Hawe, 2002); responde al propósito de ordenar o clasificar al alumnado, siendo menos utilizada para diagnosticar, motivar y mejorar su aprendizaje (McClelland, 2001). Al valorar la evaluación practicada en las universidades, los alumnos echan en falta criterios de evaluación explícitos (McClelland, 2001), se muestran descontentos con la falta de retroalimentación obtenida a partir de las pruebas y exámenes que realizan (Brown, 2007), y reclaman más retroalimentación enfocada hacia la mejora de su rendimiento (Duffield y Spencer, 2002).

Con el presente estudio hemos pretendido analizar el modo en que se llevan a cabo los procesos de evaluación en nuestras universidades, contando para ello con las experiencias del alumnado, y valorar la proximidad o distanciamiento entre las formas de evaluación practicadas en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. Nos situamos, por tanto, en la perspectiva del estudiante, quien conoce e interpreta los sistemas de evaluación utilizados por el profesorado en las asignaturas que cursa. Como paso previo, nos hemos propuesto la construcción de un instrumento capaz de recoger las experiencias del alumnado en procesos de evaluación del aprendizaje en la universidad.

## MÉTODO

Metodológicamente, el estudio se ha basado en la construcción y aplicación de un inventario para recoger experiencias del alumnado en lo que respecta a la evaluación de su aprendizaje. Siguiendo procedimientos habituales para la construcción de instrumentos, hemos partido de una redacción inicial de ítems que han sido sometidos a juicio de expertos, para posteriormente ser aplicados a una muestra amplia extraída de la población a la que va dirigido el inventario. En función de las respuestas obtenidas, ha sido posible valorar las características técnicas del instrumento y explorar las dimensiones subyacentes a las percepciones del alumnado mediante análisis factorial.

El proceso de construcción se ha iniciado con la redacción de un total de 31 ítems, tratando de dar cobertura a diferentes aspectos relativos a las prácticas evaluadoras del aprendizaje. Concretamente, se han considerado enunciados referidos al objeto de evaluación, los agentes participantes en el proceso de evaluación, los momentos en que se evalúa, las técnicas y procedimientos utilizados, los criterios de evaluación y calificación, y por último la retroalimentación y proacción derivadas de la evaluación.

El repertorio inicial de enunciados fue sometido a la valoración de 26 jueces, todos ellos profesores y profesoras del ámbito de las Ciencias de la Educación en diferentes universidades españolas. A estos revisores se les pidió que otorgaran puntuaciones de 0 a 5 para cada uno de los ítems, en función de los criterios de pertinencia (adecuación del enunciado para conocer las percepciones del alumnado sobre la evaluación) y claridad (grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos destinatarios). Además, se les solicitó que formularan cuantos comentarios y observaciones estimaran oportunos, y que plantearan redacciones alternativas para aquellos ítems que se consideren inadecuados por su falta de claridad o pertinencia. Como resultado de esta valoración, se suprimieron 3 ítems cuyas puntuaciones en ambos criterios eran sensiblemente inferiores a las alcanzadas por los restantes elementos. Un buen número de cambios en la formulación de los ítems fueron realizados, atendiendo a las indicaciones de los revisores.

El producto final de este proceso fue el Inventario de Experiencias del Alumnado con la Evaluación, el cual consta de 28 enunciados para los cuales los estudiantes habrían de responder utilizando una escala tipo Likert, con cinco grados de acuerdo que van desde el completo desacuerdo (valor 1) hasta el completo acuerdo (valor 5).

La aplicación del instrumento se realizó a principios del curso 2009-2010, abarcando una muestra de 4580 estudiantes de nueve universidades españolas (ver tabla 1), que cursaban un total de 54 titulaciones. Se habían excluido los estudiantes de pri-

mer curso, entendiendo que su corta trayectoria universitaria no les permitía tener aún una percepción completa sobre los procesos de evaluación del aprendizaje en la universidad. La mayoría de los participantes cuentan con experiencia en sistemas de docencia universitaria previos a la implantación de las nuevas titulaciones diseñadas conforme a los planteamientos del proceso de convergencia europea. Del total de sujetos participantes, el 60.03% eran mujeres y el 39.97% hombres. La aplicación del Inventario se realizó mediante encuestadores que acudieron a las clases universitarias, seleccionando grupos en función de la facilidad de acceso a los mismos; no obstante, se intentó incrementar la heterogeneidad de la muestra evitando tomar más de un grupo de cada titulación en una misma universidad.

**Tabla 1: Distribución de la muestra de estudiantes por universidades**

| UNIVERSIDAD                       | N    |
|-----------------------------------|------|
| Universidad Autónoma de Barcelona | 542  |
| Universidad de Córdoba            | 530  |
| Universidad de Granada            | 589  |
| Universidad de Huelva             | 545  |
| Universidad de Lleida             | 526  |
| Universidad del País Vasco        | 412  |
| Universidad de Salamanca          | 441  |
| Universidad de Sevilla            | 507  |
| Universidad de Zaragoza           | 488  |
| Total                             | 4580 |

En el tratamiento estadístico de los datos se recurrió al análisis de componentes principales para explorar la estructura factorial del instrumento, se valoró la validez convergente calculando las correlaciones medias dentro de cada una de las dimensiones identificadas mediante el análisis factorial y se estimó la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La descripción de las respuestas se basó en estadísticos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), calculados para los ítems individualmente y para el promedio de las puntuaciones en cada dimensión del Inventario. Finalmente se utilizó el escalamiento multidimensional, para ubicar las diferentes áreas de enseñanza universitaria en función de las percepciones del alumnado acerca de la evaluación del aprendizaje, y las correlaciones entre las dimensiones resultantes del escalamiento y las puntuaciones factoriales, con el fin de clarificar la interpretación del espacio bidimensional generado.

## RESULTADOS

*Características del Inventario de Experiencias del Alumnado con la Evaluación*

La exploración de la estructura factorial del Inventario ha partido de un examen de la matriz de correlaciones entre los 28 elementos que lo componen, con el fin de determinar su adecuación para la aplicación del análisis factorial. La medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin se elevó hasta 0.890 y el test de esfericidad de Barlett arrojó un valor chi-cuadrado 31779.371 que permite rechazar con  $p < 0.000$  la hipótesis nula de que no existen correlaciones entre los ítems del Inventario. De acuerdo con ello, se procedió a la extracción de factores recurriendo al método de análisis de componentes principales, al que siguió una rotación varimax. La solución factorial muestra 6 factores con autovalores mayores que 1, los cuales explican un 52.07% de la varianza total.

En la tabla 2 se recogen, para cada elemento, los pesos factoriales mayores que 0.30. El contenido de los ítems que presentan su mayor peso en un mismo factor permite atribuir un significado a dicho factor, identificándose así 6 dimensiones o subescalas en el Inventario (ver tabla 2), que informan acerca de las percepciones de los estudiantes sobre diferentes aspectos: su participación en la evaluación, la transparencia de la evaluación, la retroalimentación y proacción que se derivan de ella, el carácter tradicional de las prácticas evaluadoras, la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje, y el alcance de la evaluación que se realiza sobre el aprendizaje del alumnado.

En cada una de las 6 subescalas hemos calculado el índice de fiabilidad alfa de Cronbach, que se ha situado en valores comprendidos entre el 0.64 alcanzado para la dimensión carácter tradicional de la evaluación y el 0.79 registrado en transparencia de la evaluación (ver tabla 3). La fiabilidad global del instrumento, considerando sus 28 ítems, se cifró en un valor alfa de Cronbach de 0.81. Tales valores resultan aceptables y permiten confiar en la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas para cada dimensión. Además se ha valorado la denominada validez convergente, en los términos que planteaban Campbell y Fiske (1959), según los cuales las medidas de un mismo constructo deben correlacionar entre ellas. Como se muestra en la tabla 3, las correlaciones medias entre los ítems de cada dimensión se sitúan por encima de 0.30, con la única excepción de la subescala carácter tradicional de la evaluación, a la que corresponde la correlación media 0.22.

**Tabla 2: Pesos factoriales de los ítems en cada factor y subescalas identificadas en el Inventario**

| SUBESCALAS / ÍTEMS   | FACTOR |      |      |    |   |    |
|--|--------|------|------|----|---|----|
|  | I      | III  | IIII | IV | V | VI |
| <b>A. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN</b>  |        |      |      |    |   |    |
| 7. He colaborado con los profesores en la definición del sistema de evaluación (criterios, técnicas, momentos, procedimiento de calificación.etc.) | .795   |      |      |    |   |    |
| 6. He sido consultado sobre el sistema de evaluación que prefiero  | .750   |      |      |    |   |    |
| 20. Los estudiantes participamos en la definición de los criterios de evaluación   | .681   |      |      |    |   |    |
| 17. Tengo la posibilidad de elegir entre distintas técnicas o procedimientos para ser evaluado   | .616   |      |      |    |   |    |
| 8. Como estudiante evalué el trabajo realizado y el aprendizaje de mis compañeros y, a su vez, soy evaluado por ellos                              | .576   |      |      |    |   |    |
| <b>B. TRANSPARENCIA DE LA EVALUACIÓN</b>   |        |      |      |    |   |    |
| 18. Desde el inicio de curso conozco los criterios de evaluación que se van a emplear en cada asignatura   | .786   |      |      |    |   |    |
| 19. Comprendo los criterios de evaluación presentados en cada asignatura   | .760   |      |      |    |   |    |
| 16. Conozco cómo se evalúa mi aprendizaje en las asignaturas que curso   | .736   |      |      |    |   |    |
| 21. Conozco los criterios empleados para asignarme la calificación final en una asignatura   | .732   |      |      |    |   |    |
| <b>C. INTEGRACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE</b>   |        |      |      |    |   |    |
| 14. Las actividades o trabajos que hacemos en clase son utilizados para evaluarme  |        | .773 |      |    |   |    |
| 15. Los trabajos que realizo fuera de clase son utilizados para evaluarme  |        | .703 |      |    |   |    |
| 12. La evaluación se apoya en diversos tipos de trabajos y tareas  |        | .699 |      |    |   |    |
| 10. Mi aprendizaje es evaluado continuamente durante el curso  |        | .499 |      |    |   |    |
| 13. Las actividades incluidas en pruebas de evaluación son similares a las que he realizado durante las clases                                     |        | .499 |      |    |   |    |

|   | I    | III | III | IV   | V | VI    |
|---|------|-----|-----|------|---|-------|
| <b>D. RETROALIMENTACIÓN Y PROACCIÓN</b>   |      |     |     |      |   |       |
| 26. El profesorado me invita a que reflexione sobre los resultados que obtengo en la evaluación   |      |     |     | .749 |   |       |
| 27. La evaluación siempre va seguida de recomendaciones sobre cómo mejorar mi aprendizaje   | .326 |     |     | .708 |   |       |
| 24. La evaluación que se practica en mis asignaturas me informa sobre los errores o lagunas de aprendizaje  |      |     |     | .628 |   |       |
| 28. Tras conocer los resultados de la evaluación, intento corregir posibles lagunas o dificultades  |      |     |     | .538 |   |       |
| 25. Me dan a conocer los resultados de la evaluación con bastante rapidez   |      |     |     | .509 |   |       |
| <b>E. CARÁCTER TRADICIONAL DE LA EVALUACIÓN</b>   |      |     |     |      |   |       |
| 11. El examen escrito es la principal técnica de evaluación del aprendizaje   |      |     |     | .723 |   |       |
| 22. A los exámenes escritos corresponde el mayor peso en la calificación final de la asignatura   |      |     |     | .709 |   |       |
| 23. La publicación de un listado de calificaciones es el principal medio utilizado por el profesor para informarme sobre los resultados de la evaluación        |      |     |     | .587 |   |       |
| 9. La evaluación tiene lugar únicamente al final del proceso de aprendizaje   |      |     |     | .553 |   |       |
| 5. El profesor es el responsable de realizar la evaluación del aprendizaje  |      |     |     | .457 |   |       |
| 1. La evaluación se centra sobre todo en los conocimientos teóricos de las asignaturas  |      |     |     | .441 |   | -.400 |
| <b>F. ALCANCE DE LA EVALUACIÓN</b>  |      |     |     |      |   |       |
| 2. Al evaluar se tiene en cuenta lo que soy capaz de hacer: habilidades técnicas que sé aplicar, instrumentos manejados,...                                     |      |     |     | .724 |   |       |
| 3. La evaluación del aprendizaje incluye una valoración de mis actitudes y valores  |      |     |     | .691 |   |       |
| 4. En la evaluación se tiene en cuenta la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontré en mi futuro profesional |      |     |     | .643 |   |       |

Nota: Se muestran únicamente los pesos factoriales superiores a 0.30.

**Tabla 3: Alfa de Cronbach y correlaciones medias entre ítems de la misma subescala**

| SUBESCALAS                                  | $\alpha$ DE CRONBACH | CORRELACIÓN MEDIA |
|---|----------------------|-------------------|
| Participación del alumnado en la evaluación | 0.78                 | 0.43              |
| Transparencia de la evaluación              | 0.79                 | 0.48              |
| Integración en el proceso de aprendizaje    | 0.73                 | 0.35              |
| Retroalimentación y proacción               | 0.71                 | 0.33              |
| Carácter tradicional de la evaluación       | 0.64                 | 0.22              |
| Alcance de la evaluación                    | 0.73                 | 0.47              |

### *Percepciones del alumnado sobre el desarrollo de la evaluación*

De acuerdo con las respuestas al instrumento construido, el alumnado percibe que la evaluación del aprendizaje realizada en nuestras universidades se ajusta preferentemente a un patrón tradicional. Teniendo en cuenta las puntuaciones medias calculadas para cada ítem (ver tabla 4), se ha expresado un acuerdo elevado con que el profesor es el responsable de la evaluación, el examen escrito es la principal técnica empleada, correspondiéndole el mayor peso a la hora de asignar calificaciones, y que la principal vía para informar a los estudiantes sobre los resultados de la evaluación es la publicación de un listado de notas. Esas ideas quedan recogidas en los cuatro ítems con mayor puntuación media, situada en todos los casos por encima del valor 3.70.

En correspondencia con estos planteamientos, la asignación de responsabilidades al alumnado es escasa. De hecho, se registran las puntuaciones medias más bajas en los cinco ítems que hacen referencia a la participación en la definición de los criterios y sistemas de evaluación, a la posibilidad de expresar preferencias o elegir entre diferentes técnicas y procedimientos de evaluación, y a la actuación del alumnado como agente evaluador. Para todos ellos, el acuerdo expresado por los encuestados se sitúa próximo al valor 2.00 o por debajo de éste.

Respecto al alcance de la evaluación, se destaca la importancia de los conocimientos teóricos como principal objeto de evaluación (media 3.39 en ítem 1), mientras que la aplicación de conocimientos, las habilidades técnicas, las actitudes y valores cuentan con mucha menor presencia en las prácticas de evaluación del aprendizaje (medias en torno a 2.50 para los ítems 2,3 y 4).

La transparencia del proceso de evaluación del aprendizaje ha quedado reñida por la experiencia de los estudiantes universitarios. Estos han manifestado

conocer desde principios de curso y comprender los criterios de evaluación (puntuaciones medias de 3.60 y 3.51 en los ítems 18 y 19 respectivamente), al igual que el modo en que se evalúa el aprendizaje (media 3.39 en el ítem 16) y los criterios para la asignación de calificaciones finales (media 3.24 en el ítem 21).

En cuanto a las posibilidades de que la evaluación constituya el punto de partida para la mejora del aprendizaje, se cuestiona la presencia de una efectiva retroalimentación facilitada por el profesorado. En este sentido, se ha expresado cierto desacuerdo con que la información acerca de los resultados de la evaluación sea proporcionada con rapidez (ítem 25), o que ésta información incluya cuáles son los errores o lagunas de aprendizaje evidenciados (ítem 24); la comunicación de resultados no va en todos los casos acompañada de recomendaciones del profesor sobre el modo de mejorar (ítem 27) y no siempre se anima al alumnado a que reflexione sobre los resultados obtenidos (ítem 26). Para todos estos ítems las puntuaciones se han situado por debajo del valor central de la escala de acuerdo, quedando comprendidas entre los valores 2.10 y 2.59. Frente al papel pasivo del profesorado de cara a potenciar una evaluación formativa, según las atribuciones que hacen los alumnos, las posibilidades de una mejora del aprendizaje se concretan en la actuación de los propios estudiantes, quienes tras conocer los resultados de la evaluación intentan en buena medida corregir sus lagunas o dificultades. Para el ítem 28, que recoge esta idea, la media se eleva hasta el valor 3.50.

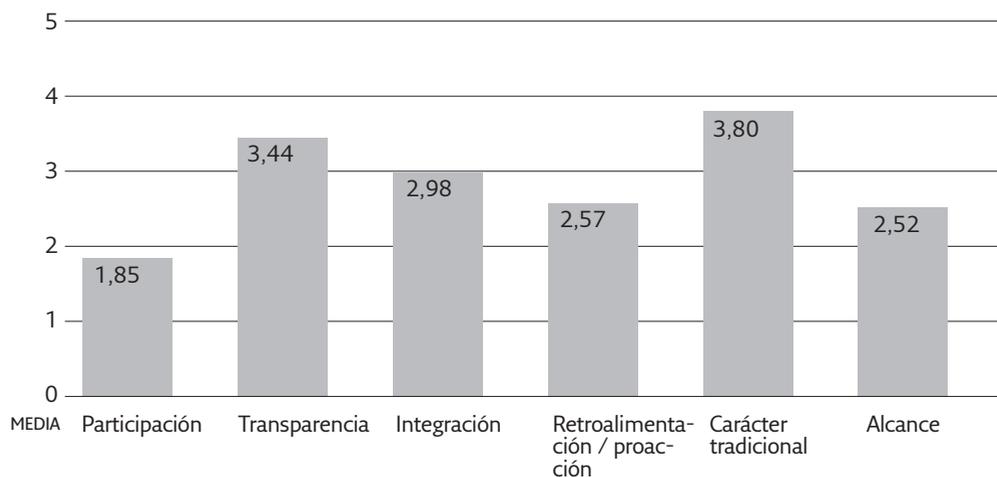
A modo de síntesis, una visión de conjunto sobre las percepciones del alumnado acerca de la evaluación queda reflejada en las puntuaciones promedio por dimensión (ver figura 1). Según éstas, los estudiantes universitarios perciben que la evaluación del aprendizaje se lleva a cabo con suficiente transparencia y siguiendo enfoques tradicionales, los cuales excluyen la participación del alumnado en la evaluación, debilitan su carácter formativo y centran el alcance de la evaluación fundamentalmente en los contenidos teóricos, soslayando la aplicación de conocimientos, las habilidades técnicas, actitudes y valores.

**Tabla 4: Estadísticos descriptivos para los ítems del Inventario**

| ÍTEM  | MEDIA | DESV. TÍP. |
|---|-------|------------|
| 23. La publicación de un listado de calificaciones es el principal medio utilizado por el profesor para informarme sobre los resultados de la evaluación        | 4.20  | .999       |
| 22. A los exámenes escritos corresponde el mayor peso en la calificación final de la asignatura   | 4.19  | 1.019      |
| 11. El examen escrito es la principal técnica de evaluación del aprendizaje   | 3.79  | 1.231      |
| 5. El profesor es el responsable de realizar la evaluación del aprendizaje  | 3.71  | .971       |
| 18. Desde el inicio de curso conozco los criterios de evaluación que se van a emplear en cada asignatura  | 3.60  | 1.165      |
| 9. La evaluación tiene lugar únicamente al final del proceso de aprendizaje   | 3.51  | 1.189      |
| 19. Comprendo los criterios de evaluación presentados en cada asignatura  | 3.51  | 1.037      |
| 28. Tras conocer los resultados de la evaluación, intento corregir posibles lagunas o dificultades  | 3.50  | 1.067      |
| 1. La evaluación se centra sobre todo en los conocimientos teóricos de las asignaturas  | 3.39  | 1.093      |
| 16. Conozco cómo se evalúa mi aprendizaje en las asignaturas que curso  | 3.39  | 1.129      |
| 21. Conozco los criterios empleados para asignarme la calificación final en una asignatura  | 3.24  | 1.134      |
| 12. La evaluación se apoya en diversos tipos de trabajos y tareas   | 3.21  | 1.004      |
| 14. Las actividades o trabajos que hacemos en clase son utilizados para evaluarme   | 3.15  | 1.032      |
| 13. Las actividades incluidas en pruebas de evaluación son similares a las que he realizado durante las clases  | 3.02  | .989       |
| 15. Los trabajos que realizo fuera de clase son utilizados para evaluarme   | 2.98  | 1.136      |
| 2. Al evaluar se tiene en cuenta lo que soy capaz de hacer: habilidades técnicas que sé aplicar, instrumentos manejados,...                                     | 2.67  | 1.077      |
| 24. La evaluación que se practica en mis asignaturas me informa sobre los errores o lagunas de aprendizaje  | 2.59  | 1.080      |
| 10. Mi aprendizaje es evaluado continuamente durante el curso   | 2.56  | 1.076      |
| 4. En la evaluación se tiene en cuenta la aplicación de conocimientos y habilidades a situaciones o casos parecidos a los que encontré en mi futuro profesional | 2.46  | 1.084      |

| ÍTEM   | MEDIA | DESV. TÍP. |
|--|-------|------------|
| 25. Me dan a conocer los resultados de la evaluación con bastante rapidez  | 2.44  | 1.050      |
| 3. La evaluación del aprendizaje incluye una valoración de mis actitudes y valores   | 2.42  | 1.066      |
| 26. El profesorado me invita a que reflexione sobre los resultados que obtengo en la evaluación  | 2.24  | 1.064      |
| 27. La evaluación siempre va seguida de recomendaciones sobre cómo mejorar mi aprendizaje  | 2.10  | 1.048      |
| 17. Tengo la posibilidad de elegir entre distintas técnicas o procedimientos para ser evaluado   | 2.02  | 1.099      |
| 8. Como estudiante evalúo el trabajo realizado y el aprendizaje de mis compañeros y, a su vez, soy evaluado por ellos                              | 1.96  | 1.050      |
| 6. He sido consultado sobre el sistema de evaluación que prefiero  | 1.84  | 1.076      |
| 20. Los estudiantes participamos en la definición de los criterios de evaluación   | 1.78  | .958       |
| 7. He colaborado con los profesores en la definición del sistema de evaluación (criterios, técnicas, momentos, procedimiento de calificación.etc.) | 1.67  | .959       |

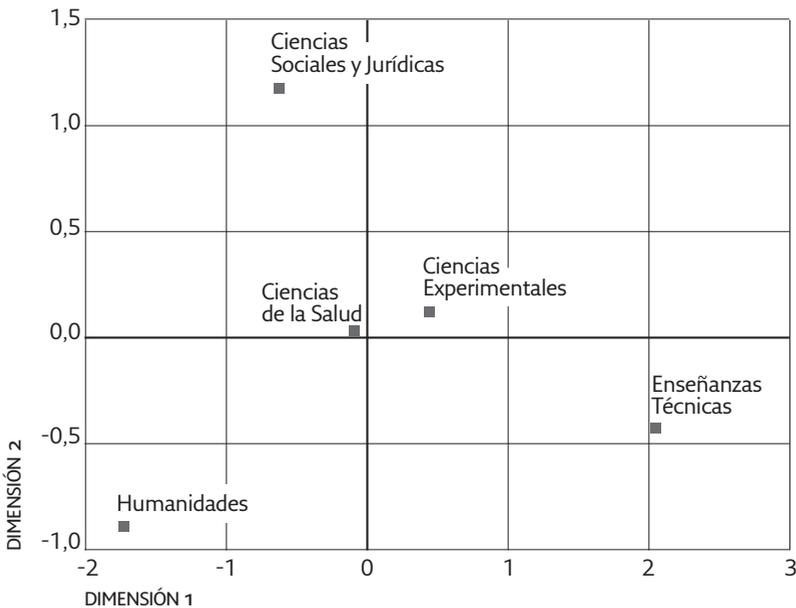
**Figura 1: Diagrama de barras para las puntuaciones medias por dimensiones**



*El desarrollo de la evaluación según áreas de enseñanza*

Mediante escalamiento multidimensional hemos analizado las semejanzas y diferencias existentes entre las percepciones del alumnado que cursa titulaciones incluidas en diferentes áreas de enseñanza universitaria, ubicando a éstas en un espacio de dos dimensiones, en el que pueden apreciarse las posiciones relativas de unas áreas respecto a otras. Las puntuaciones en cada una de las 6 subescalas del Inventario de Experiencias del Alumnado con la Evaluación han sido tomadas como datos para la construcción de la matriz de distancias entre áreas, utilizando como criterio la distancia euclídea. Tras llevar a cabo el escalamiento, hemos optado por una solución bidimensional (ver figura 2) teniendo en cuenta el reducido número de objetos escalados. La bondad de ajuste de los datos al modelo se ha valorado a partir del coeficiente de correlación al cuadrado (RSQ), que se eleva hasta 0.92, y de la medida del stress que se sitúa en el valor 0.11, calificado por Kruskal (1964) como aceptable.

**Figura 2: Posición de las áreas de enseñanza universitaria en el espacio bidimensional generado por las percepciones sobre el desarrollo de la evaluación**



Para facilitar la interpretación de las posiciones relativas que corresponden a las áreas de enseñanza universitaria, se han calculado las correlaciones entre las puntuaciones medias en las subescalas del Inventario y las coordenadas de cada área sobre las dimensiones extraídas (ver tabla 5). De acuerdo con el resultado de estos cálculos, las mayores correlaciones con la primera dimensión corresponden a las subescalas Integración en el proceso de aprendizaje (-0.94) y Participación del alumnado en la evaluación (-0.83), mientras que en el caso de la segunda dimensión destaca la subescala Retroalimentación y proacción (-0.90).

**Tabla 5: Correlaciones entre subescalas y dimensiones**

| SUBESCALA                                   | DIMENSIÓN 1 | DIMENSIÓN 2 |
|---|-------------|-------------|
| Participación del alumnado en la evaluación | -.832       | .289        |
| Transparencia de la evaluación              | .749        | .274        |
| Integración en el proceso de aprendizaje    | -.940       | .281        |
| Retroalimentación y proacción               | -.410       | -.898       |
| Carácter tradicional de la evaluación       | .209        | .553        |
| Alcance de la evaluación                    | .511        | -.396       |

Por tanto, las posiciones en la parte izquierda del plano (lugar donde se ubica el área de Humanidades) se asocian a una mayor disposición a percibir la evaluación como un proceso continuo, apoyado en la realización de una variedad de trabajos dentro y fuera de clase, en el que el alumnado cuenta con cierta participación en lo que respecta a la definición de los criterios y sistemas de evaluación, puede expresar preferencias o elegir entre diferentes técnicas y procedimientos de evaluación, e incluso puede actuar como agente evaluador. La ausencia de estos elementos en la percepción sobre la evaluación del aprendizaje caracteriza a la zona derecha del plano (área de Enseñanzas Técnicas). Con respecto a la dimensión vertical, el plano permite diferenciar entre el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, en la parte superior, y el área de Humanidades situada en la parte inferior. La primera se asocia a una evaluación con escasas posibilidades de retroalimentación y proacción, que se incrementarían en la evaluación practicada en el área de Humanidades, según las percepciones del alumnado que cursa titulaciones en este área de enseñanza.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como primera conclusión, podemos afirmar que el inventario elaborado posee una estructura clara y reúne características técnicas que permiten considerarlo adecuado para explorar el modo en que se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje universitario. Precisamente la descripción de la evaluación puesta en práctica en nuestras universidades constituía el principal objeto de estudio para nosotros, en relación al cual valoraremos los hallazgos más relevantes. Al hacerlo, asumimos las limitaciones inherentes al enfoque adoptado, según el cual nos hemos apoyado en las perspectivas de los estudiantes sobre la evaluación.

Una conclusión clara es la persistencia de una cultura de la evaluación que caracterizamos como tradicional, a pesar de los cambios que desde el sistema universitario pretenden impulsarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, se confirman los resultados de estudios anteriores sobre el modo en que se evalúa en nuestras universidades, aun partiendo de información procedente de fuentes distintas al alumnado. Concretamente Ibarra y Rodríguez (2010), a partir de la revisión de la normativa reguladora de los procesos de evaluación en nueve universidades españolas, concluyeron también la presencia de un discurso tradicional que equipara la evaluación con calificación, prestando menor atención a las posibilidades de mejora o aprendizaje, y confiere un papel pasivo al estudiante, que es considerado únicamente como objeto de evaluación.

Desde la perspectiva de una evaluación alternativa y orientada al aprendizaje, el aspecto más deficitario en nuestros sistemas de evaluación resulta ser la participación del alumnado. Sin embargo, la participación de los estudiantes en la evaluación es de especial interés, dado que propicia el desarrollo de la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la emisión de juicios valorativos y la toma de decisiones (Fitzpatrick, 2006; Brodie e Irving, 2007). La promoción del papel activo que ha de corresponder a los estudiantes en la evaluación podría partir de fórmulas de coevaluación (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999), que lleven al trabajo conjunto entre profesores y alumnos para llegar a establecer criterios y estándares de evaluación, y propicien la asunción de responsabilidades en la configuración de los sistemas de evaluación utilizados. Este tipo de prácticas constituyen un paso previo para avanzar hacia fórmulas de autoevaluación o evaluación por pares, que impliquen progresivamente una mayor autonomía del alumnado en las tareas de evaluación. El incremento de la participación del alumnado en la evaluación contribuye al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para la evaluación futura de su desempeño laboral en contextos profesionales, como vía para la detección de necesidades de aprendizaje de cara a la mejora continua en su trabajo (Gil y Padilla, 2009),

actuando así como aprendices activos y autónomos una vez finalizada la etapa de formación en el sistema educativo formal (Tan, 2008).

Otro aspecto que merece atención es la escasa presencia de las habilidades, actitudes y valores como parte de los aprendizajes evaluados, reduciendo de este modo el alcance de la evaluación, que queda especialmente focalizada sobre los contenidos cognoscitivos. Ello viene a reforzar la idea de que la experiencia de evaluación del alumnado tiende hacia modelos tradicionales, los cuales han sido caracterizados entre otros aspectos por centrarse en la comprobación de conocimientos (Dochy y Moerkerke, 1997). La presencia de habilidades, actitudes y valores en los programas docentes, como objetivo de aprendizaje, debería traducirse en una presencia real de éstos en los sistemas de evaluación, en los que habrían de explicitarse los criterios de evaluación adoptados, las técnicas previstas, las vías para el retorno de información al alumno y los procedimientos para utilizar los resultados de esta evaluación a la hora de orientar al estudiante o asignarle una calificación en la materia cursada.

La retroalimentación resulta un elemento importante para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, constituyendo un factor clave para potenciar el carácter formativo de la evaluación. Durante la última década, estudios centrados en el ámbito de la educación superior han insistido en esta idea (Higgins, Hartley y Skelton, 2001; Brown, 2007; McCune, Hounsell y Litjens 2008; Nicol, 2010; Sadler, 2010). En contraste con ello, de acuerdo con los resultados que hemos presentado en las páginas precedentes, la experiencia de nuestro alumnado universitario sugiere que el feedback proporcionado tras la evaluación es insuficiente, especialmente porque los profesores no siempre animan a la reflexión sobre los resultados logrados o hacen recomendaciones sobre cómo mejorar el aprendizaje. Una línea de actuación, por tanto, para reforzar el papel de la evaluación de cara a orientar el aprendizaje consistirá en potenciar el feedback a los alumnos a partir de la evaluación. La calidad de este feedback es determinante, si queremos que realmente resulte útil para el alumnado. Trabajos anteriores han mostrado que, desde la perspectiva de éste, la falta de calidad en el feedback obtenido tras la evaluación se debe fundamentalmente al tiempo transcurrido hasta que lo reciben, el formato utilizado y la cantidad o grado de detalle con que se les proporciona (Ferguson, 2011). Saliendo al paso de estos problemas, cabría pensar en vías adecuadas para que el feedback a partir de la evaluación del aprendizaje cumpla de manera efectiva su función. En este sentido, las recomendaciones que podrían formularse se concretan en clarificar qué se entiende por un buen desempeño, explicitando tanto objetivos de aprendizaje como criterios y estándares de evaluación; facilitar al alumnado una retroalimentación que no se demore en el tiempo, con información suficiente y de calidad sobre la tarea o el producto evaluados; propiciar la reflexión, estimulando

el diálogo profesor-alumno y entre alumnos acerca de los resultados del aprendizaje; proporcionar orientaciones claras que resulten útiles de cara al aprendizaje futuro, clarificando los conceptos que deberán asimilarse, las habilidades que conviene entrenar y las tareas que podrían llevarse a cabo para ello; y ofrecer al alumnado oportunidades reales de actuar a partir del feedback proporcionado.

Las dificultades para que el profesorado pueda proporcionar un feedback de esta naturaleza, especialmente cuando atiende a un elevado número de estudiantes, han llevado a que recientemente se hayan propuesto estrategias de retroalimentación sostenible (Hounsell, 2007; Bloxham y Campbell, 2010), que pasan por capacitar a los alumnos para mejorar la calidad de su propio trabajo de forma autorregulada y sin necesidad de contar necesariamente con el profesor, dado que el feedback podría ser generado por ellos mismos o por sus compañeros.

Los resultados mostrados en este trabajo señalan también la existencia de variaciones, de unas áreas de enseñanza a otras, en cuanto al modo en que se lleva a cabo la evaluación. Ello confirma el carácter heterogéneo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las instituciones universitarias, las cuales constituyen contextos donde se albergan concepciones y conductas diferenciadas, vinculadas en un sentido más amplio con valores, creencias, expectativas y formas de pensamiento compartidos, con rituales, rutinas y reglas establecidas, o con formas de comunicación y modos de relacionarse entre sí los distintos colectivos que integran la comunidad universitaria. En definitiva, la existencia de culturas propias en los diferentes ámbitos universitarios se refleja también en formas matizadas de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje, que aquí se han evidenciado.

Como aspectos que refuerzan el valor de nuestros resultados, señalamos la heterogeneidad de la muestra, perteneciente a un elevado número de titulaciones de nueve universidades diseminadas por todo el territorio nacional, lo cual permite considerar que los resultados se encuentran más próximos a la realidad de la universidad española en su conjunto que a las peculiaridades de contextos locales. Además, el procedimiento seguido para la recogida de información ha evitado los sesgos que se suelen atribuir a las opiniones proporcionadas por los alumnos sobre la docencia de sus profesores, y que han llevado a cuestionar, por ejemplo, las encuestas de eficacia docente (Casero, 2010). Tratando de prevenirlos, la administración del Inventario se realizó por agentes externos y se subrayó que no se trataba de valorar a un profesor en particular o a su sistema de evaluación, sino de recoger descriptivamente las experiencias del alumnado en relación con la evaluación del aprendizaje, teniendo como referente la totalidad de las asignaturas cursadas hasta el momento en su trayectoria universitaria.

En definitiva, consideramos que con este trabajo hemos contribuido a conocer el modo en que los estudiantes perciben la puesta en práctica de los sistemas de evaluación, y ello constituye un buen punto de partida para la reflexión docente. La imagen que reflejan las aportaciones del alumnado de nuestras universidades dista aún de los cánones actuales sobre lo que representa una evaluación realmente formativa y orientada a la mejora del aprendizaje. Por ello, teniendo en cuenta la experiencia vivida por el alumnado, cabría plantear las actuaciones necesarias para mejorar la evaluación y hacer de esta una herramienta que contribuya al logro de los objetivos que pretende la educación superior.

Fecha de recepción del original: 2 de mayo de 2011

Fecha de recepción de la versión definitiva: 10 de octubre de 2011

#### REFERENCIAS

- Bloxham, S. y Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 291-300.
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 101-111
- Boud, D. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sidney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Oxon: Routledge.
- Brodie, P. e Irving, K. (2007). Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(1), 11-19.
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51.
- Bryan, C. y Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in higher education*. New York: Routledge.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peiré, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual basis and practical

- implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Casero, A. (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *RELIEVE. Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 16(2), 1-17. Extraído el 26 de marzo de 2012 [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_3.htm)
- Delgado, A. M. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-13. Extraído el 26 de marzo de 2012 de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/113/92>
- Dochy F. y Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27, 415-432.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Duffield, K. E. y Spencer, J. A. (2002). A survey of medical students' views about the purposes and fairness of assessment. *Medical Education*, 36(9), 879-886.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for community nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 37-53.
- Gil, J. y Padilla. M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Hawe, E. M. (2002). Assessment in a pre-service teacher education programme: the rhetoric and the practice of standards-based assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 93-106.
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students (101-113). En D. Boud y N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education*. Londres: Routledge.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. y Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development*, 27(1), 55-67.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London: Routledge.

- Knight, P. (Ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Kruskal, J. B. (1964). Nonmetric Multidimensional Scaling: A Numerical Method. *Psychometrika*, 2, 115-129.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Marín, J. A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 79-98.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Saiz, M. C. y Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161.
- Segers, M. y Dochy, F. J. (2006). Introduction enhancing student learning through assessment: alignment between levels of assessment and different effects on learning. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 171-179.
- Struyven, K., Dochy, F. J. y Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Tan, K. (2008). Conceptions of self-assessment. What is needed for long-term learning? (pp. 114-127). En D. Boud y N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Oxon: Routledge.
- Tang, C. (1994). Effects of modes of assessment on students' preparation strategies, (pp. 151-170). En G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning-theory and practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.
- Thomson, K. y Falchikov, N. (1998). 'Full on until the sun comes out': the effects of assessment on student approaches to studying. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 379-390.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C. y Manrique, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Extraído el 26 de marzo de 2012 de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/download/111/90>