

UN recurso virtual de apoyo al profesorado universitario para la evaluación de competencias

Víctor Álvarez Rojo (Coord.)

Departamento MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

José Clares López, Javier Gil Flores, Javier Rodríguez Santero, Soledad Romero Rodríguez, Inmaculada Asensio Muñoz, Mercedes García García, Narciso García Nieto, Soledad Guardia González, Beatriz García Lupión, Daniel González González, Rafael López Fuentes, Purificación Salmerón Vílchez, Beatriz Gallego Noche, María Soledad Ibarra Sáiz, Gregorio Rodríguez Gómez, Rakel del Frago Arbizu y Juana María Maganto Mateo

Resumen

La evaluación de los aprendizajes dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior exige desarrollar competencias docentes nuevas porque los planteamientos formativos son diferentes así como los escenarios profesionales donde se desarrollará una parte importante de la docencia. En consecuencia la continuidad de la evaluación tradicional a base de pruebas de papel y lápiz va a ser parcialmente inviable. Sobre ese problema de la evaluación y sobre el resto de los elementos docentes implicados se ha llevado a cabo una investigación en 5 universidades españolas para determinar primeramente y mediante procedimientos de acuerdo social (grupos de discusión) y de encuesta las competencias docentes clave percibidas por el profesorado como imprescindibles para dar respuesta a este desafío; entre ellas se describieron 11 competencias para la evaluación. En un segundo momento se ha realizado on-line una valoración de las necesidades de formación que el profesorado encuestado entendía tener respecto a las competencias antes identificadas. Los datos obtenidos permiten afirmar que el profesorado encuestado percibe un bloque mayoritario de competencias clave relacionadas con el manejo de los diferentes elementos del sistema de evaluación del alumnado; el resto del bagaje competencial evaluador se relaciona con el aprovechamiento de la información obtenida en el proceso para la mejora de la propia práctica docente. Las necesidades de formación detectadas señalan la evaluación en contextos nuevos de enseñanza aprendizaje y la elaboración de instrumentos de evaluación como ámbitos preferentes para la formación continua así como la necesidad de particularizar en centros y titulaciones dicha oferta de formación.

Palabras clave: competencias docentes, evaluación del aprendizaje, competencias de evaluación, formación del profesorado, necesidades de formación, enseñanza universitaria

Abstract

Educational assessment in the teaching context of European Higher Education Area demands specific assessment competencies to university lecturers; main reason is because educational background as well as the learning arenas is going to change substantially in the higher education system of Europe along de next decades. Subsequently traditional pen-and-pencil assessment practices will be of scarce utility for the feature teaching-and-learning processes. A research project has been conducted to identify teaching competencies perceived by lecturers as key-competencies for the new situation. Managing focus-group and survey technics eleven assessment competencies were firstly identified; a need training assessment process on such evaluation competencies have been executed afterward. Research data point out to a majority handful of competencies related

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

with the management of strategies to assess student learning process and outcomes; the minority group speaks on competencies to integrate global assessment information on improving teaching practice. Finally some training need have been stated as assessment strategies in new learning environments, assessment technics, as well as the need of planning context-related (in-service) training offers.

Keywords: teacher's role, teacher's competencies, minimum competencies, educational assessment, assessment teacher competencies, training needs, higher education

Introducción

La adaptación de la formación universitaria en España a los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está exigiendo un considerable esfuerzo a las instituciones y al profesorado. Desde la perspectiva de los docentes supone un cambio sustancial en la concepción y planteamiento de la docencia así como en las funciones a ejercer en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Se trata de una situación sin precedentes en la formación de profesionales superiores (Faraco y otros, 2009; García, 2009) ya que se demanda a los docentes una transformación radical de su oferta de formación sin que en el momento de iniciar la reforma existieran en el contexto universitario español prácticas lo suficientemente consolidadas anteriores como para que pudieran servir de modelos o pautas para operativizar los cambios.

Por otra parte, como siempre que se plantea una innovación en la enseñanza de cualquier nivel cabía esperar el surgimiento de actitudes colectivas e individuales de resistencia a los cambios. Sin embargo cabe destacar la actitud favorable de la mayoría del profesorado respecto a las innovaciones demandas en el nuevo contexto; porque las actitudes colectivas de rechazo han sido muy minoritarias y procedentes de asociaciones o grupos de profesores que han cuestionado singularmente la ideología 'mercantilista' que a su juicio subyace en los planteamientos del EEES (Alegre, 2009); y por lo que se refiere a las posturas individuales de oposición los datos disponibles indicaban en su momento la aceptación mayoritaria (en torno a las dos terceras partes del profesorado) de la necesidad de cambio pero mediatizada por la oferta institucional de formación para el mismo: innovación sí, pero condicionada a: 1) la oferta de formación para el mismo ("dígannos cómo hacerlo en mi titulación y materia") y 2) a la modificación de determinados aspectos contextuales de la enseñanza (ratios, instalaciones, horarios..., etc.).

La necesidad de formación y apoyo institucional al profesorado para que pueda reconvertir su oferta docente ha surgido desde el inicio como la piedra angular de la reforma en curso (Ramírez y De Pablos, 2006); pero igualmente como el requisito más difícil de operativizar en ofertas atractivas y válidas para los profesores de cada una de las áreas de conocimiento y de todas y cada una de las titulaciones. Dejando a un lado la reacción tardía de las autoridades académicas de la mayor parte de la universidades ante las demandas de gran parte del profesorado para que lideraran el cambio (obviaremos comentar aquellas manifestaciones sorprendentes, programáticas y no infrecuentes de vicerrectores de las más variopintas denominaciones que pretendían un "coste cero" de la adaptación al EEES), la formación del profesorado se ha topado inicialmente con dos hándicaps importantes.

Primeramente el que se refiere a la asimetría del estado de desarrollo de los planteamientos teórico-metodológicos que están en la base de esta innovación. Tomando en consideración las cuatro funciones clave en que se resuelve la actuación del profesorado en el proceso de aprendizaje – planificación de la oferta de formación, desarrollo de la enseñanza, tutela/seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado y evaluación de los aprendizajes – las propuestas teóricas más sólidas y contrastadas mediante la investigación educativa se localizan en el segunda de la funciones antes indicadas, es decir, en el terreno de las metodologías de enseñanza. Para las otras tres funciones los enfoques teóricos aportan sobre todo principios y recomendaciones con una limitada concreción metodológica. Y esto es

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

especialmente manifiesto en lo que se refiere a la evaluación de competencias. La escasa concreción práctica de estas propuestas teóricas y la muy exigua disponibilidad de ejemplos paradigmáticos para las diferentes titulaciones ha sido el segundo escollo para la formación (Ibarra y Rodríguez, 2010). “Dónde puedo encontrar ejemplos – al menos en el ámbito de la titulación en la que imparto docencia - para adaptar mis asignaturas” (competencias formuladas, procesos de enseñanza diseñados, ejemplos concretos de sistemas de evaluación de competencias, modelos de seguimiento y supervisión del proceso de aprendizaje) era la pregunta más frecuentemente formulada en los cursos de formación y para la que con demasiada asiduidad no se disponía de una respuesta válida.

Sin embargo, la evaluación de los nuevos procesos de aprendizaje va a exigir al profesorado cambios profundos en sus planteamientos evaluadores. En primer lugar en lo que se refiere a la concreción de los resultados del aprendizaje esperados y a los indicadores de los mismos; pues si se enseñan competencias profesionales, i.e. la capacidad de realizar actos profesionales reconocibles en el mercado de trabajo, va a ser imposible una evaluación adecuada de su adquisición basada solamente en indicadores de recuerdo de conocimientos como se hacía tradicionalmente. Por otra parte, si el estudiante ha de adquirir gran parte de esas competencias en escenarios donde no está presente el profesor, éste deberá procurarse la información del tutor o responsable del centro de trabajo donde se haya realizado el aprendizaje y compartir asimismo su evaluación con el propio estudiante (Falchikov, 2005; López, 2009). Además la progresiva adopción por parte del profesorado universitario de los recursos que brindan las TIC y el diseño de secuencias de aprendizaje virtual van a demandar un potente desarrollo de estrategias y técnicas de e-evaluación, actualmente en fase embrionaria de desarrollo (Lara, 2003).

En ese contexto es en el que se plantea una investigación de la que se presentan algunos datos en esta comunicación.

Método

Bajo la cobertura del Plan Nacional I+D del 2007 se ha desarrollado el Proyecto FORCOM, una investigación cuya finalidad era la creación de recurso virtual de formación y asesoramiento destinado al profesorado universitario para ayudarle a afrontar los nuevos retos docentes planteados por el EEES. Los objetivos de la misma perseguían:

1. Describir el perfil competencial de cada uno de los tipos de profesor universitario
2. Determinar necesidades de formación, orientación y ayuda respecto a esas competencias
3. Diseñar una herramienta virtual de formación adaptada a las necesidades detectadas
4. Experimentar y validar empíricamente la herramienta

Los planteamientos metodológicos para la consecución de los dos primeros objetivos – en los que se centra esta comunicación - aparecen en el cuadro 1.

Cuadro 1: Diseño de la investigación

	<i>Diseño</i>	<i>Instrumentos de Recogida de Datos</i>	<i>Poblaciones / Muestras</i>
<i>Objetivo 1</i>	Cualitativo-colaborativo	Grupos de discusión	Intencional: 75 profesores de las 5 áreas de conocimiento ¹⁰ , de todos

¹⁰ CC Experimentales, CC Sociales y Jurídicas, CC de la Salud, Humanidades y Enseñanzas Técnicas

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

			los tipos de profesorado ¹¹ , de 5 universidades
		Entrevistas grupales	Intencional: 23 profesores con 15 años de docencia, de todas las áreas de conocimiento, de 5 universidades
	Encuesta	Cuestionario	Intencional: 61 profesores con más de 10 años de docencia, de todas las áreas de conocimiento, de 5 universidades
Objetivo 2	Encuesta	Escala de valoración	Aceptante: 504 profesores de las 5 áreas de conocimiento, de todos los tipos de profesorado, de 5 universidades

Las variables que se han considerado en el estudio y en torno a las cuales se ha realizado el análisis de los datos han sido las *competencias docentes* y las *necesidades de formación* relacionadas con:

- la planificación de la docencia
- el desarrollo de la docencia
- la evaluación
- la tutoría

En el proceso de recogida y análisis emergieron dos nuevos bloque de competencias y necesidades de formación – las relacionadas con la gestión y formación continua. Sin embargo, en esta comunicación presentaremos únicamente los datos relativos a la evaluación.

El análisis de datos consistió en el cálculo de estadísticos descriptivo, el análisis de varianza y la aplicación de las prueba T de Student, Levene y HSD de Turkey.

Resultados

Competencias para la evaluación

Las competencias percibidas con necesarias dentro de un perfil competencial docente adecuado para dar respuesta a las demandas del EEES fueron 88 con las siguientes funcionalidades:

¹¹ CU, TU, Contratado Doctor, Ayudante Doctor, Ayudante, Asociado, Colaborador, Becario, Agregado y Sustituto Interino

Tabla 1: Funcionalidad de las competencias docentes

	<i>n</i>	%
<i>Planificación de la Docencia</i>	21	25
<i>Desarrollo de la Docencia</i>	30	34
<i>Evaluación</i>	11	12,5
<i>Tutoría</i>	7	7
<i>Otras Funcionalidades</i>	19	21,5

Como puede observarse en la tabla 1, la preocupación del profesorado respecto a la evaluación de los aprendizajes en el nuevo contexto se sitúa en tercer lugar en un ranking cuyos primeros puestos están ocupados por el desarrollo de la docencia y su planificación. Solo algo más del 10% de las competencias clave formuladas por los profesores se refieren a la práctica de la evaluación.

Si se analiza en detalle el contenido de las 11 competencias evaluadoras tal como han sido definidas por los docentes (tabla 2), cabe decir que 6 de ellas (1, 4, 6, 8, 9 y 10) hacen referencia al manejo de diferentes elementos del sistema de evaluación de cualquier asignatura o materia; es de notar la preocupación del profesorado respecto al dominio de las técnicas e instrumentos para la evaluación al que dedican casi la tercera parte de las competencias (8, 9 y 10). El bloque de las competencias 2, 3, 5 y 7 se centra en la utilización de la información obtenida por el profesor en la evaluación para optimizar su oferta de enseñanza. Solo dos competencias (9 y 11) tienen en consideración el nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje

Cuando se pidió a los profesores que valorase la relevancia de esas competencias y su utilidad para hacer frente a los nuevos desafíos docentes la mayoría de ellas están valoradas positivamente (tabla 2), por encontrarse todas las medias de las puntuaciones alrededor de los 10 puntos (en una escala de 1 a 12); algo menos valorada ha sido la última de las competencias (evaluar las actividades y trabajos a partir del campus virtual) con una puntuación media de 8.46. No obstante, las puntuaciones a esta competencia son menos homogéneas ya que la desviación típica alcanza los 2,589 puntos; esto quiere decir, por tanto, que aunque haya sujetos que hayan valorado esta competencia de manera menos generosa, existen todavía muchos sujetos cuya valoración es muy positiva.

Tabla 2: Competencias para la evaluación

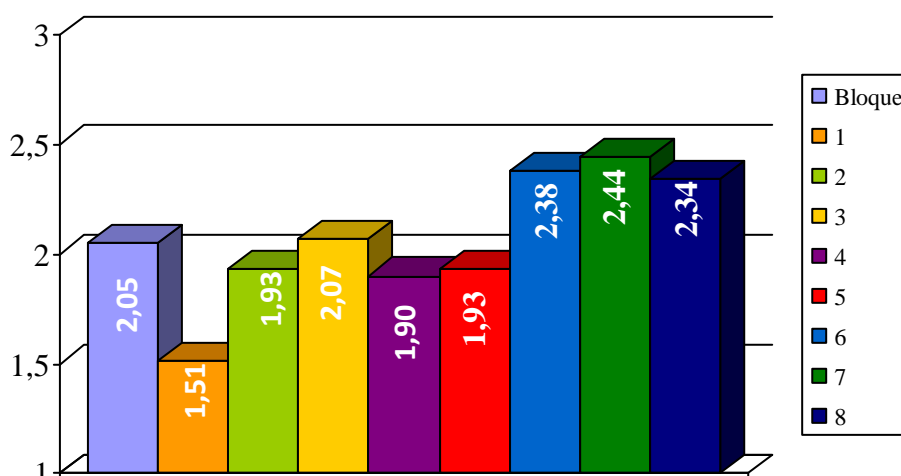
	<i>Media</i>	<i>Desv. tjp.</i>
<i>1. Definir y dar a conocer los criterios de evaluación</i>	10,79	1,644
<i>2. Retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado</i>	10,68	1,396
<i>3. Analizar la propia práctica docente</i>	10,62	1,485
<i>4. Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado</i>	10,30	1,637
<i>5. Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje</i>	10,28	1,845
<i>6. Proporcionar retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje</i>	10,25	1,604
<i>7. Ajustar la evaluación a las competencias pretendidas en la asignatura</i>	10,23	1,640
<i>8. Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo</i>	10,07	1,818
<i>9. Utilizar técnicas de evaluación en situaciones didácticas no convencionales (evaluar la consecución de competencias, planificación de un proyecto, etc.)</i>	9,75	2,098
<i>10. Elaborar diferentes instrumentos de evaluación</i>	9,58	1,951
<i>11. Evaluar las actividades y trabajos de los estudiantes a través del Campus Virtual</i>	8,46	2,589

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

Necesidades de formación para la evaluación

Para la consecución del segundo objetivo de la investigación se pidió al profesorado que señalase en un protocolo de valoración el nivel de necesidades de formación que percibía respecto a las competencias definidas anteriormente. Dado su excesivo número se optó por una reducción al 50% por orden de importancia y proporcional, lo que dio como resultado 8 competencias de evaluación (tabla 3) que se sometieron a valoración en una escala de 1 a 6. Las necesidades de formación percibidas respecto a cada una de ellas aparecen en el gráfico 1.

Gráfico 1: Necesidades de formación para la evaluación



Como puede observarse en el gráfico, consideradas en bloque la media de necesidad de formación es de 2,05 - similar a la manifestada para el resto de los bloques competenciales. La preocupación del profesorado parece residir no tanto en las competencias necesarias para la elaboración de los sistemas de evaluación del alumnado (exigibles legalmente y por tanto aprendidas desde la práctica) sino en las relativas al aprovechamiento de la información que proporciona la evaluación para la mejora de la propia práctica docente.

Cuando contemplamos esas necesidades de formación en las distintas áreas de conocimiento las medias son las siguientes:

Tabla 3: Necesidades de formación por áreas de conocimiento

		Media	Desv.
1 Definir y dar a conocer los criterios de evaluación.	Humanidades	1,34	1,455
	Ciencias Ex. y Nat.	1,12	1,302
	Ingenierías	1,42	1,334
	Ciencias de la salud	1,88	1,433
	Ciencias sociales y jurídicas	1,67	1,324
2 Ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura.	Humanidades	1,54	1,440
	Ciencias Ex. y Nat.	1,60	1,394
	Ingenierías	1,85	1,474
	Ciencias de la salud	2,19	1,504
	Ciencias sociales y jurídicas	2,24	1,428
3 Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo.	Humanidades	1,73	1,520
	Ciencias Ex. y Nat.	1,80	1,411
	Ingenierías	1,98	1,393
	Ciencias de la salud	2,53	1,563

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

	Ciencias sociales y jurídicas	2,23	1,479
4 Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado.	Humanidades	1,54	1,432
	Ciencias Ex. y Nat.	1,77	1,408
	Ingenierías	1,96	1,414
	Ciencias de la salud	2,29	1,450
	Ciencias sociales y jurídicas	1,95	1,332
5 Proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje.	Humanidades	1,42	1,445
	Ciencias Ex. y Nat.	1,79	1,443
	Ingenierías	1,92	1,493
	Ciencias de la salud	2,43	1,463
	Ciencias sociales y jurídicas	2,06	1,442
6 Analizar la propia práctica docente.	Humanidades	1,98	1,491
	Ciencias Ex. y Nat.	2,40	1,454
	Ingenierías	2,47	1,405
	Ciencias de la salud	2,71	1,313
	Ciencias sociales y jurídicas	2,44	1,403
7 Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.	Humanidades	2,11	1,497
	Ciencias Ex. y Nat.	2,32	1,468
	Ingenierías	2,67	1,438
	Ciencias de la salud	2,82	1,348
	Ciencias sociales y jurídicas	2,49	1,361
8. Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.	Humanidades	2,03	1,545
	Ciencias Ex. y Nat.	2,39	1,437
	Ingenierías	2,56	1,474
	Ciencias de la salud	2,47	1,455
	Ciencias sociales y jurídicas	2,40	1,369

Las diferencias de medias encontradas en la tabla 3 llegan a resultar estadísticamente significativas en 7 de las 8 competencias objeto de comparación, como puede apreciarse en la tabla 4.

Tabla 4: Diferencias en la percepción de las necesidades de formación según competencias y áreas de conocimiento

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1 Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	4,441	,002
2 Ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura	5,858	,000
3 Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	4,396	,002
4 Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado	3,324	,011
5 Proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje.	5,598	,000
6 Analizar la propia práctica docente	2,936	,020
7 Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes	3,109	,015
8 Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	1,576	,180

Realizados los contrastes post hoc, las diferencias en las necesidades de formación del profesorado, según el área de conocimiento, son las expuestas en la tabla 5.

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

Tabla 5: Diferencias en las necesidades de formación como resultado de las pruebas de contraste

(I) Área de conocimiento	(J) Área de conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
1. Definir y dar a conocer los criterios de evaluación			
Ciencias Ex. y Nat.	Ciencias de la salud	-,763(*)	,003
	Ciencias sociales y jurídicas	-,557(*)	,011
2. Ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura			
Humanidades	Ciencias de la salud	-,648(*)	,033
	Ciencias sociales y jurídicas	-,705(*)	,001
3. Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo			
Humanidades	Ciencias de la salud	-,800(*)	,005
Ciencias Ex. y Nat.	Ciencias de la salud	-,733(*)	,012
4. Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado			
Humanidades	Ciencias de la salud	-,755(*)	,005
5. Proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje			
Humanidades	Ciencias de la salud	-1,010(*)	,000
	Ciencias sociales y jurídicas	-,640(*)	,005
Ciencias Ex. y Nat.	Ciencias de la salud	-,645(*)	,036
6. Analizar la propia práctica docente			
Humanidades	Ciencias de la salud	-,729(*)	,009
7. Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes			
Humanidades	Ciencias de la salud	-,711(*)	,013

Como se puede apreciar aparecen claramente marcadas dos áreas con diferencias significativas:

- Humanidades: muestra diferencias significativas en las competencias: 2, 3, 4, 5 y 7 con las Ciencias de la Salud; también con las Ciencias Sociales y Jurídicas en las competencias 2 y 5. En todos estos casos el área de humanidades presenta unas menores necesidades formativas.
- Ciencias Exactas y Naturales: las diferencias se dan con Ciencias de la Salud (competencias 1, 3 y 5) y con las Ciencias Sociales y Jurídicas (competencia 1). En todos los casos el área de Ciencias Exactas y Naturales es que el expresa un menor nivel de necesidad formativa.

Cuando se considera el nivel de necesidades de formación percibido respecto a las competencias para la evaluación según el tipo de profesorado encontramos las siguientes medias (tabla 6) para cada uno de las 8 competencias que componen el bloque:

Tabla 6: Necesidades de formación por tipo de profesorado

		Media	Desv.
1. Definir y dar a conocer los criterios de evaluación.	Catedrático	1,10	1,389
	Titular	1,35	1,308
	Contratado doctor	1,33	1,289
	Ayudante doctor	1,86	1,376
	Contratado investigación	1,75	2,217

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

	Asociado	2,14	1,456
	Colaborador	2,00	1,333
	Contratado interino (sustituto)	1,75	1,545
	Becario	1,89	1,537
2. Ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura.	Catedrático	1,35	1,369
	Titular	1,78	1,441
	Contratado doctor	2,02	1,421
	Ayudante doctor	2,22	1,396
	Contratado investigación	1,75	1,708
	Asociado	2,55	1,460
	Colaborador	2,39	1,548
	Contratado interino (sustituto)	2,42	1,621
	Becario	2,22	1,202
	3. Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo.	Catedrático	1,84
Titular		1,95	1,497
Contratado doctor		2,02	1,460
Ayudante doctor		2,22	1,551
Contratado investigación		2,00	1,414
Asociado		2,61	1,576
Colaborador		2,50	1,347
Contratado interino (sustituto)		2,08	1,505
4. Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado.	Becario	2,56	1,236
	Catedrático	1,65	1,383
	Titular	1,85	1,476
	Contratado doctor	1,74	1,348
	Ayudante doctor	1,89	1,304
	Contratado investigación	2,25	1,708
	Asociado	2,24	1,287
	Colaborador	2,18	1,219
5. Proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje.	Contratado interino (sustituto)	1,75	1,357
	Becario	2,33	1,225
	Catedrático	1,41	1,388
	Titular	1,88	1,496
	Contratado doctor	1,94	1,447
	Ayudante doctor	2,00	1,394
	Contratado investigación	2,50	1,291
	Asociado	2,51	1,515
6. Analizar la propia práctica docente.	Colaborador	2,07	1,386
	Contratado interino (sustituto)	1,83	1,193
	Becario	2,00	1,414
	Catedrático	2,10	1,147
	Titular	2,27	1,455
	Contratado doctor	2,66	1,467
	Ayudante doctor	2,51	1,358
	Contratado investigación	2,50	1,000
7. Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.	Asociado	2,67	1,492
	Colaborador	2,68	1,492
	Contratado interino (sustituto)	2,50	1,446
	Becario	2,78	1,394
	Catedrático	2,30	1,196
	Titular	2,35	1,447
	Contratado doctor	2,46	1,450
	Ayudante doctor	2,51	1,422
	Contratado investigación	3,50	1,291
	Asociado	2,69	1,463
	Colaborador	2,86	1,433
	Contratado interino (sustituto)	2,33	1,371

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

	Becario	3,33	1,118
8. Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.	Catedrático	2,02	1,349
	Titular	2,27	1,472
	Contratado doctor	2,37	1,418
	Ayudante doctor	2,58	1,402
	Contratado investigación	3,33	,577
	Asociado	2,63	1,399
	Colaborador	2,61	1,595
	Contratado interino (sustituto)	2,17	1,467
	Becario	2,78	,972

Las diferencias halladas en cuanto a las necesidades de formación en función del tipo de profesorado, sólo resultan estadísticamente significativas en el caso de las competencias 1, 2 y 5, como puede apreciarse en la tabla 7.

Tabla 7: Diferencias en la percepción de las necesidades de formación según tipo de profesorado

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1. Definir y dar a conocer los criterios de evaluación.	3,415	,001
2. Ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura.	3,347	,001
3. Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo.	1,654	,107
4. Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado.	,982	,449
5. Proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje.	1,971	,048
6. Analizar la propia práctica docente.	1,235	,276
7. Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.	1,434	,180
8. Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.	1,201	,296

Como puede verse (tabla 8), tanto para “definir y dar a conocer los criterios de evaluación” como para “ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura” el profesorado asociado valora más la necesidad que titulares y catedráticos. Respecto a estos últimos los asociados responden de forma significativamente distinta cuando se pregunta sobre su necesidad de formación para “proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje”.

Tabla 8: Diferencias en las necesidades de formación según tipo de profesorado, como resultado de las pruebas de contraste

(I) Categoría profesional	(J) Categoría profesional	Diferencia de medias (I-J)	<i>Sig.</i>
1. Definir y dar a conocer los criterios de evaluación			
Catedrático	Asociado	-1,039(*)	,004
Titular	Asociado	-,784(*)	,006
2. Ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura			
Catedrático	Asociado	-1,196(*)	,001
Titular	Asociado	-,769(*)	,016

5. Proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje.			
Catedrático	Asociado	-1,098(*)	,005

Discusión

Los datos obtenidos en la investigación referenciada permiten plantear las siguientes cuestiones para la discusión.

- a) Las percepciones de los profesores encuestados señalan la evaluación como un ámbito docente no especialmente problemático para el profesorado; de hecho las competencias docentes consideradas clave son relativamente escasas (11 de 88) y su contenido hacen referencia principalmente a aspectos estándar de la evaluación (criterios, seguimiento...) sin entrar en el meollo del problema, que sin duda en estos momentos es el de diseñar/manejar estrategias/procesos de evaluación de competencias. Este estado de opinión podría tener su explicación en la escasez de experiencia colectiva en la enseñanza universitaria de formación por competencias y por ende en la evaluación de competencias académico-profesionales: no se menciona a nivel competencial porque cae fuera del ámbito de referencia docente actual.
- b) No obstante, aparecen descritas dos competencias relacionadas con la evaluación en situaciones docentes nuevas (enseñanza virtual, e-evaluación), lo cual indica que un determinado porcentaje de profesores están utilizando estas estrategias docentes y consideran necesario el desarrollo de unas competencias de evaluación específicas para estos nuevos contextos.
- c) La formulación minoritaria pero sustancial de un bloque de cuatro competencias referidas al aprovechamiento de la información generada en la evaluación para optimizar la práctica docente puede ser explicada como un resultado de al menos tres factores institucionales, a) las políticas de calidad aplicadas en los últimos lustros en las universidades españolas, que han dado lugar a muy diversas ofertas de apoyo a la excelencia vía innovación docente, b) los criterios de selección y acreditación del profesorado que se refieren a la docencia y c) los méritos docentes exigibles para la asignación de complementos salariales dependientes de las CAA, parte de los cuales están referidos a procesos de innovación y mejora de la actuación docente. Y es precisamente en este bloque de competencias donde las necesidades de formación presentan valores más altos.
- d) Es igualmente destacable la presencia de dos competencias referidas a la re-alimentación del aprendizaje del estudiante a partir de la información generada en el proceso de evaluación. Este dato parece significar que el profesorado va incorporando progresivamente a su práctica docente el valor formativo de la evaluación frente a su mero y predominante carácter sumativo.
- e) Las necesidades de formación para la evaluación son bastante homogéneas; solamente la competencia relativa a la definición de criterios de evaluación exhibe unas necesidades menores, situación lógica dado que al profesorado se le demanda institucionalmente su ejecución y entiende que ya domina dicha competencia. Los datos delimitan tres ámbitos temáticos de actuación para la formación continua en un futuro inmediato: desarrollo de competencias para el seguimiento del alumnado, para la optimización de la práctica docente y para el manejo de técnicas/instrumentos de evaluación adaptados a las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- f) Las diferencias encontradas en la percepción de las necesidades de formación para la evaluación en función de las áreas de conocimiento no hacen más que reflejar las distintas exigencias a las que los docentes deben hacer frente en los muy diversos

contextos de la formación universitaria. Igualmente las diferencias relacionadas con el tipo de profesorado ponen de manifiesto una vez más la influencia de la experiencia y la dedicación docente en la percepción de las necesidades de formación para la evaluación, siendo el profesorado asociado el que presenta necesidades mayores. La información obtenida, sin embargo, no permite establecer líneas claramente diferenciadas de actuación para la formación continua en los diferentes contextos; lo cual apunta a la conveniencia de que la determinación de necesidades para la evaluación se particularice en centros y titulaciones en pro de una más ajustada adaptación a las necesidades reales del profesorado.

Referencias

- Alegre, L. (2009). *Bolonia no existe: la destrucción de la universidad europea*. Hondarribia: Hiru.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Faraco, J. C. G., Trujillo, A. L., & Sánchez, M. T. (2009). Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 11(1), 2-19.
- García, J. (2009). *Hacia el espacio europeo de educación superior: el reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. A Coruña: Netbiblo.
- González, M. y De Pablos, J. (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, n. 351, enero-abril, 385-407.
- Lara, S. (2003). *La evaluación formativa a través de Internet*. En M. Cebrián (Ed.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Agradecimientos

Esta aportación ha sido posible a partir de los datos obtenidos en el "Proyecto FORCOM - Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes" (SEJ2007-67526), aprobado y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y por los Fondos FEDER de la UE, dentro del Plan Nacional I+D 2007 (España). Dicho proyecto se ha desarrollado en el periodo 2007-2010 por equipos de investigación de cinco universidades españolas: Sevilla, Complutense, Granada, Cádiz y País Vasco.

Nota sobre los autores

Víctor Álvarez Rojo. Dr. en Pedagogía y Catedrático de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España).

Contacto

vrojo@us.es

Taller 3: Evaluación en la Era Digital

Cite así: Alvarez, V. (2011). Un recurso virtual de apoyo al profesorado universitario para la evaluación de competencias. En EVALfor (Ed.), *EVALtrends 2011 – Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras de evaluación en la era digital* (pp.187-199). Madrid: Bubok Publishing.