

DEPÓSITO LEGAL ZU2020000153
*Esta publicación científica en formato digital
es continuidad de la revista impresa*
ISSN 0041-8811
E-ISSN 2665-0428

Revista de la Universidad del Zulia

**Fundada en 1947
por el Dr. Jesús Enrique Lossada**



Ciencias

Sociales

y Arte

Año 13 N° 38
Septiembre - Diciembre 2022
Tercera Época
Maracaibo-Venezuela

Percepción y prácticas evaluativas de los docentes universitarios

Oscar Efraín Capuñay Uceda *

Limberg Zuñe Chero **

RESUMEN

La educación universitaria tiene entre sus objetivos formar a la juventud en las competencias profesionales que aseguren su éxito en su vida laboral; actualmente, para evaluar los aprendizajes de estas competencias se continúa calificándose, usando exámenes escritos. En este trabajo de investigación se plantearon dos objetivos; el primer fue, analizar la percepción que tienen los docentes sobre su práctica evaluativa realizada en la universidad; y como segundo objetivo, constatar si las tareas evaluativas aplicadas en su labor docente se orientan al aprendizaje. En esta investigación se aplicó el enfoque cuantitativo y cualitativo, es decir, una metodología mixta para el logro de los objetivos. El primer objetivo se logró usando el enfoque cuantitativo a través del cuestionario ActEval y el cualitativo mediante el análisis documental. Los hallazgos respecto a la percepción de los docentes indican que ellos valoran la importancia de la evaluación y tienen las competencias para llevarlas a la práctica, sin embargo, reconocen no llevarlas a la práctica frecuentemente. En conclusión, nuestros resultados demuestran que las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes universitarios no se orientan al aprendizaje, y se recomienda el diseño de programas de mejora para la utilización de prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: enseñanza superior, evaluación del estudiante, retroinformación.

*Universidad Tecnológica del Perú, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4145-6309>.
E-mail: ocapunay@gmail.com

**Universidad Tecnológica del Perú, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3888-9445>

Recibido: 01/06/2022

Aceptado: 27/07/2022

Perception and evaluative practices of university professors

ABSTRACT

One of the objectives of university education is to train youth in the professional skills that ensure their success in their working life; currently, to assess the learning of these competencies, qualification continues, using written exams. In this research work two objectives were raised; The first was to analyze the perception that teachers have about their evaluative practice carried out at the university; and as a second objective, to verify if the evaluative tasks applied in their teaching work are oriented to learning. In this research, the quantitative and qualitative approach was applied, that is, a mixed methodology to achieve the objectives. The first objective was achieved using the quantitative approach through the ActEval questionnaire and the qualitative approach through the documentary analysis. The findings regarding the perception of teachers indicate that they value the importance of evaluation and have the skills to put it into practice, however, they admit not putting it into practice frequently. In conclusion, our results show that the evaluation practices used by university teachers are not learning-oriented, and the design of improvement programs for the use of learning-oriented evaluation practices is recommended.

KEYWORDS: Higher education, Student evaluation, Feedback.

Introducción

Varios autores coinciden en la importancia que tienen las estrategias para el proceso de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado (Boud D. , 2007), además de su repercusión en la transmisión de conocimientos, para determinar la forma cómo aprenden y la cantidad de conocimiento que adquieren los estudiantes (Rodríguez-Gómez et al., 2016). En muchos centros de educación básica y superior, los exámenes escritos vienen siendo los instrumentos de uso más frecuente en la evaluación del aprendizaje en el entorno universitario (Brown y Pickford, 2013). Según los estudios de Boud y Soler (2016) y Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2016) los exámenes escritos no son el único medio de evaluación de los aprendizajes, sobre todo, si se tiene como objetivo evaluar aquellas habilidades que son necesarias desarrollar para ir a la par con las exigencias de los nuevos puestos laborales que exige el siglo XXI (Fook y Sidhu, 2014); otra de las consecuencias de esta práctica es el aumento de la distancia entre el trabajo de los docentes universitarios con el de sus estudiantes (Rodríguez y Santana, 2015).

Desde hace décadas y hasta la actualidad, las prácticas evaluativas del aprendizaje se han adaptado sin mucha dificultad a los conceptos de medida y evaluación, e incluso se han desarrollado a pesar de cierta confusión entre los términos. El proceso de evaluación se ha convertido en una labor que varía en multitud de operaciones, sin demasiado discernimiento. La aplicación de exámenes escritos objetivamente corregidos, caracterizados por el uso de preguntas de opción múltiple, goza de una sólida tradición. Los resultados numéricos obtenidos en varios exámenes se procesan aritméticamente para fusionarlos en un resultado total que queda por interpretar y utilizar en un mecanismo de certificación. La evaluación de actuaciones complejas, como la producción de un texto escrito o una presentación oral, no es una excepción a este movimiento. Las tareas propuestas a los alumnos son más complejas y elaboradas que las que componen los exámenes con corrección objetiva, pero el procesamiento aritmético de los resultados sigue siendo sustancialmente el mismo. Aunque estas producciones se califican según varios criterios, la llamada operación de “evaluación” conduce a resultados cuantificados o puntajes que tarde o temprano se sumarán.

Estas no son las únicas características que se pueden utilizar para describir las prácticas evaluativas. En un enfoque por competencias, la evaluación debe utilizar una metodología particular que se debe a la propia naturaleza de las tareas, situaciones que deben afrontar los estudiantes evaluados y que se debe también al procesamiento de los resultados obtenidos ya sea en el camino o al final de su formación. En la vida cotidiana, sin embargo, estamos expuestos a información que, como tal, no siempre es crítica. A un paciente se le puede informar que su nivel de azúcar y a un empresario que el Producto Bruto Interno disminuyó 1.5%. Estos son simples datos sin ninguna interpretación. Corresponde a cada persona averiguar qué significan estos datos y, en el mejor de los casos, buscar la ayuda de un profesional especialista. En estos casos, a nadie se le ocurre sumar varios niveles de azúcar registrados en un individuo. Sin embargo, corresponden a prácticas de evaluación en el campo del aprendizaje. Corresponde a los responsables del sistema educativo velar por que estos resultados sean interpretados. Sin embargo, en un enfoque basado en habilidades, la tendencia observada no es suficiente.

En la revisión de la literatura referida a las evaluaciones de la educación superior, predominan estudios relacionados con la experiencia y percepción del estudiante frente a

las evaluaciones (Bearman et al., 2016). Si se quiere mejorar la práctica evaluativa en la educación universitaria, no se puede generalizar las herramientas y estrategias a aplicar, sino conocer y comprender el contexto local, para luego proponer mejoras a través de planes orientados a aprovechar las fortalezas de la práctica evaluadora de los docentes universitarios y minimizar sus debilidades. Por tanto, el objetivo de este trabajo se enfocó en analizar las prácticas evaluativas desde la perspectiva de los docentes y revisar sus prácticas de evaluación. Para lograr este objetivo nos trazamos dos objetivos específicos: a través del enfoque cualitativo realizar una verificación de las evaluaciones y su orientación al aprendizaje a través de un análisis de documentos y grupos de discusión y por otro lado, desde el enfoque cuantitativo, utilizar un cuestionario para medir la percepción en torno a la importancia del proceso evaluador, su competencia y utilización.

En este estudio los docentes universitarios pertenecen a la Facultad de Ingeniería de una universidad peruana, en su totalidad cada uno de los docentes usan su primera sesión de la asignatura para la exposición del sílabo, documento oficial que define las unidades de aprendizaje, las actividades y metodología de evaluación, la cual incluye los porcentajes que tendrá cada evaluación. Este documento no se cambia durante el semestre académico y sirve como guía para el desarrollo de toda la asignatura. Actualmente se realizan estudios para la aplicación de nuevas metodologías y marcos de trabajo que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje (Capuñay-Uceda y Antón-Pérez, 2021). En este estudio, indagamos en los sílabos los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes de ingeniería en sus estudiantes.

Para mejorar el aprendizaje a través de los instrumentos y estrategias de evaluación, planteamos dos objetivos; el primero, analizar la percepción que tienen los docentes sobre su práctica evaluativa; y el segundo, constatar si las tareas evaluativas aplicadas en su labor docente se orientan al aprendizaje; para ello se tomaron en cuenta tres elementos importantes (Carless, 2015): el primero orientado al análisis de los sílabos, los cuales son documentos oficiales con información que describe las tareas evaluativas aplicadas a lo largo del semestre, por lo general el proceso de evaluación incluye tareas evaluativas como: exámenes, exposiciones orales e informes escritos en donde los estudiantes se vean implicados en el proceso de aprendizaje (Sadler, 2016); cabe señalar que según Panadero et al. (2018) la investigación se hace más objetiva revisando los sílabos de las asignaturas

que realizar entrevistas a los docentes o estudiantes; el segundo elemento, referido a la retroalimentación, pero no sólo del profesorado respecto al trabajo del estudiante (Boud y Molloy, 2015); sino también que los estudiantes deben realizar respecto al trabajo realizado por ellos y también el presentado por sus compañeros de clase (Nicol et al., 2014) y lo más importante, que esta retroalimentación, desde una perspectiva socio-constructivista, se propone una retroalimentación que se consolide con el diálogo entre docente y estudiante para que éste último aprenda a evaluar su aprendizaje para que en el futuro vaya mejorando su labor (Ajjawi y Boud, 2017). El tercer elemento, es el juicio del estudiante sobre la evaluación, a través de este elemento el estudiante emite juicios y críticas constructivas sobre las evaluaciones (Panadero y Brown, 2017).

Boud y Molloy (2015) afirman que, para lograr mejorar las competencias del estudiantado a través de prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje, se debe dar importancia a la planificación y desarrollo de tareas evaluativas para alinearlas con los escenarios a los que se enfrentarán en su ejercicio profesional. Además, es importante darles a los estudiantes la oportunidad de implicarse en la calificación de tareas de diferente nivel de calidad con la finalidad de comprender en qué consisten los trabajos de calidad. Por tanto, podrán saber cuáles deberían ser las características de sus futuros trabajos. Finalmente, es importante la capacitación en herramientas para el uso de la retroalimentación con diálogo mediante conversaciones con los docentes y con sus pares acerca de la calidad de sus trabajos. Lo mencionado líneas arriba mejorará las capacidades para la reflexión y para la construcción de juicios de evaluación.

1. Metodología

Para el estudio aplicamos dos enfoques: el cuantitativo y el cualitativo, es decir, una metodología mixta (Teddlie y Tashakkori, 2009); ambos enfoques se complementan (Greene y Caracelli, 2003) y de esta manera logramos los objetivos específicos que nos trazamos en la etapa inicial: analizar la percepción de los docentes, utilizando el Cuestionario sobre la Actividad Evaluadora de los docentes universitarios (ActEval) (Quesada-Serra et al., 2013) y verificar las prácticas y su orientación al aprendizaje.

La población de esta investigación son los profesores de la Facultad de Ingeniería de la sede norte de una universidad peruana, además fueron elegidos estudiantes de los cuatro

últimos semestres de estudio de las carreras profesionales impartidas por la facultad. En el caso de la muestra, estuvo comprendida por 42 docentes de una población de 64, esto representa el 65.6% de la población. El acceso a los docentes fue mediante correos y aplicaciones de mensajería como Whatsapp debido a la temporada de aislamiento que se vivía durante la investigación, en el estudio incluimos a todos los docentes que respondieron a la solicitud enviada.

1.1. Cuestionario ActEval

Este instrumento tiene validez empírica y un alfa de Cronbrach mayor que 0.93 en cada una de las dimensiones que lo componen (Biencinto et al., 2013). El cuestionario está compuesto de 31 preguntas valoradas por medio de una escala de Likert entre 1 y 6, en donde 1 es nunca y 6 es siempre; clasificadas por cuatro dimensiones: diseño y planificación de las tareas evaluativas, seguimiento del estudiantado, participación de los estudiantes en las tareas evaluativas y, por último, la cuarta dimensión: mejora y adaptación de la evaluación. En nuestra investigación se tomó en cuenta las tres primeras dimensiones debido a que estaban alineadas a los objetivos, dentro de las cuales se midió tres criterios: importancia, competencia y utilización. Como podemos ver, se trata de un instrumento que está estandarizado y validado. Este cuestionario surge de un estudio en el que Quesada-Serra et al. (2013) lo validaron con docentes de 18 universidades públicas españolas.

1.2. Análisis documental

Se revisaron los sílabos y evaluaciones programadas por los docentes, de las cuales se analizaron 110 (dos evaluaciones por cada docente, una de medio semestre y la final), esta información obtenida se contrastó y complementó luego con los grupos de discusión. En esta fase se tomaron anotaciones sobre las preguntas y respuestas realizadas durante las reuniones con el grupo de discusión de estudiantes y con el de docentes; finalmente se realizaron procedimientos para analizar los contenidos (Krippendorff, 1990). En este análisis partimos de una categorización de las tareas de evaluación: exámenes escritos, intervenciones orales, proyectos y tareas de investigación académica.

Para evaluar la participación de los estudiantes en el diseño de las evaluaciones tenemos tres subcategorías: autoevaluación, evaluación por pares y coevaluación. Con

respecto a la retroalimentación, se tomaron en cuenta: la retroalimentación tradicional y la basada en el diálogo.

1.3. Grupos de discusión

Se formaron 6 grupos de discusión, 4 grupos de 10 docentes y un grupo de 15 estudiantes, los mismos que fueron invitados y se seleccionó a los 15 que respondieron a la invitación virtual, para el envío de la invitación se consideró estudiantes de los dos últimos años. Tanto para los grupos de docentes como para los estudiantes, se diseñaron guías de contenidos para la discusión.

En el caso de los debates con docentes se formularon tres interrogantes: ¿Qué técnicas o estrategias utilizas para evaluar a tus estudiantes?, ¿tus estudiantes participa en el diseño de la evaluación? y ¿das retroalimentación al momento de publicar los resultados?; y en el caso de los estudiantes las interrogantes fueron: ¿Qué técnicas o estrategias utilizan tus docentes para evaluarte?, ¿participas del diseño de las evaluaciones? y ¿recibes retroalimentación sobre tu evaluación después de la publicación de los resultados?

2. Resultados

Los resultados obtenidos después de haber aplicado el cuestionario ActEval son los siguientes: en la primera dimensión, con una media global de 5.37, en una escala del 1 al 6; los docentes perciben una significativa importancia sobre las prácticas evaluativas en el proceso de aprendizaje, esto se ve en las medias y desviaciones obtenidas en la aplicación del cuestionario, con una media de: 5.67. La competencia de los docentes es percibida por ellos con un valor alto, pero menor al criterio anterior; este criterio ocupa el segundo lugar con una media de 5.27. Finalmente, el criterio de utilización tiene el menor puntaje, aunque éste sigue siendo alto en la escala, con una media de 5.18.

En la figura 1 y tabla 1, se puede observar que el ítem 18 “Construir instrumentos de evaluación”, es el que obtuvo menor puntaje, lo que nos dice que, los docentes no se sienten con mucha capacidad para diseñar evaluaciones y además no suelen utilizar esta práctica. Además, observamos que el ítem con mayor puntuación fue el 31, los docentes le otorgan mayor importancia al uso de plataformas y herramientas tecnológicas, pero también se

observa que es uno de los ítems más bajos en el criterio de utilización, por tanto, sería necesario diseñar planes de capacitación para los docentes en este aspecto.

Figura 1: Medias de la importancia, competencia y utilización del Diseño y planificación de la evaluación

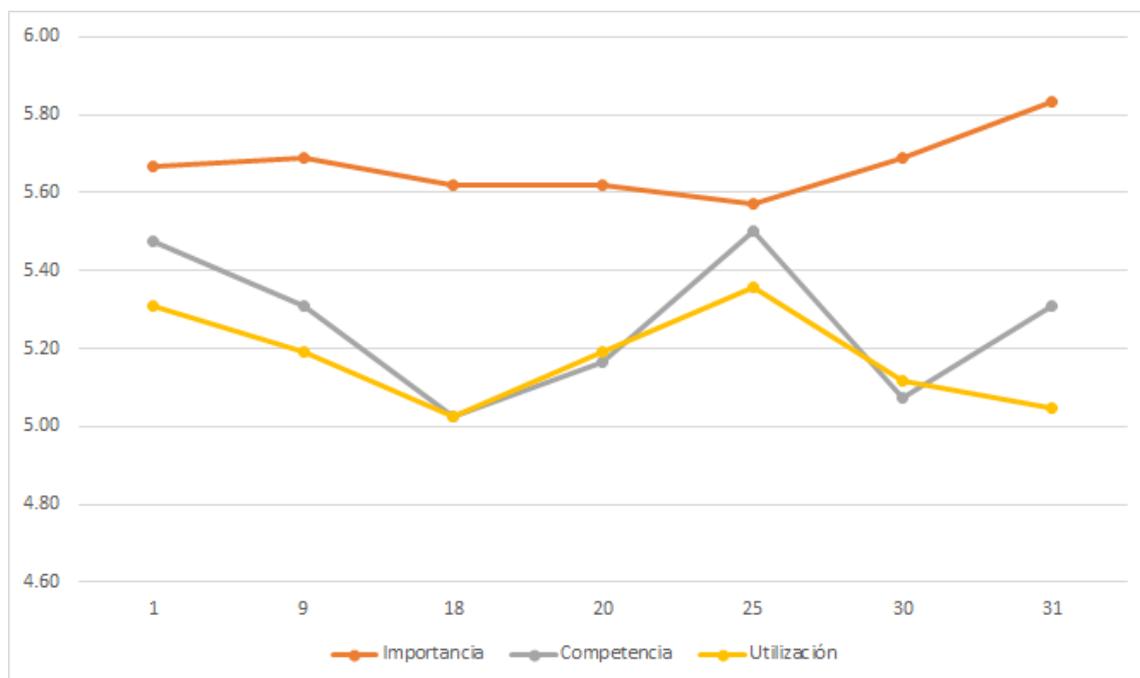


Tabla 1: Medias y desviaciones estándar de los criterios en el Diseño y planificación

Ítem	Importancia		Competencia		Utilización	
	M	D	M	D	M	D
1	5.67	0.57	5.48	0.51	5.31	0.64
9	5.69	0.56	5.31	0.68	5.19	0.74
18	5.62	0.49	5.02	0.87	5.02	0.87
20	5.62	0.49	5.17	0.38	5.19	0.51
25	5.57	0.50	5.50	0.51	5.36	0.53
30	5.69	0.47	5.07	0.60	5.12	0.63
31	5.83	0.38	5.31	0.64	5.05	0.62

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda dimensión “Seguimiento de los estudiantes”, los resultados tienen mucha similitud con los obtenidos en la dimensión de diseño y planificación, con una media global de 5.09. Respecto a los criterios, también se observa similitud con la dimensión anterior; en este caso, la importancia obtuvo una media de 5.24, mientras que la competencia alcanzó los 5.09 y la utilización fue valorado con el menor puntaje: 4.97.

Figura 2 : Medias de la importancia, competencia y utilización del Seguimiento de los estudiantes

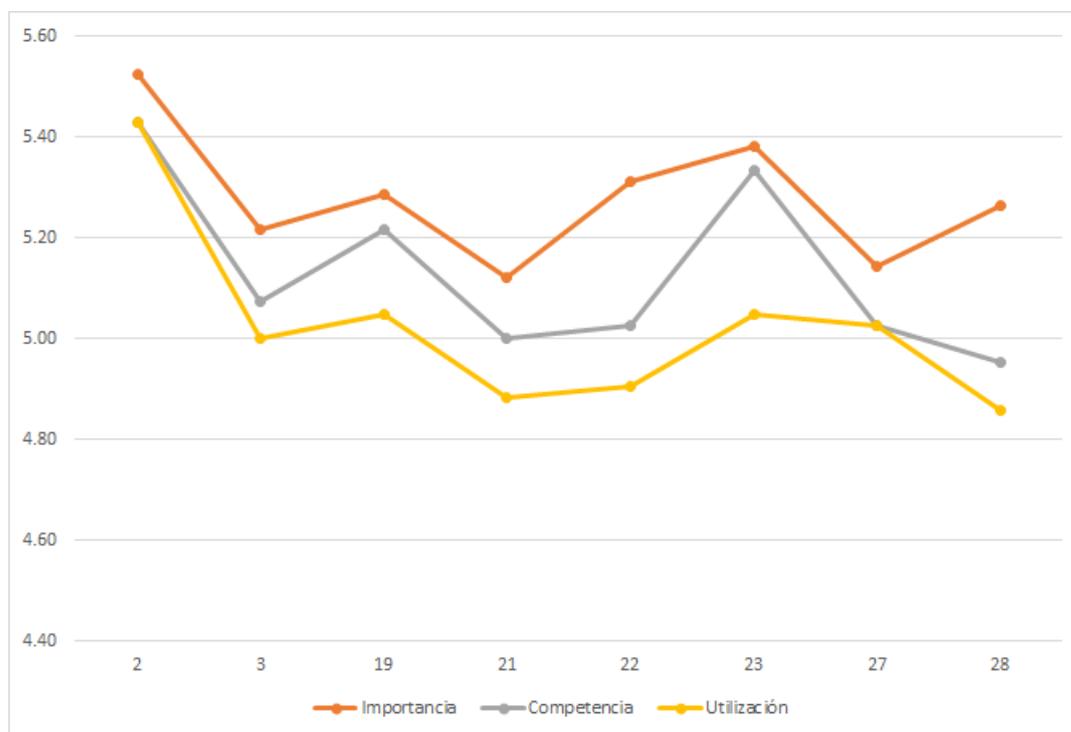


Tabla 2 : Medias y Desviaciones estándar de los criterios: importancia, competencia y utilización en el “Seguimiento de los estudiantes”

Ítem	Importancia		Competencia		Utilización	
	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E
2	5.52	0.51	5.43	0.50	5.43	0.50
3	5.21	0.81	5.07	0.68	5.00	0.77
19	5.29	0.67	5.21	0.78	5.05	0.70
21	5.12	0.63	5.00	0.80	4.88	0.71
22	5.31	0.72	5.02	0.64	4.90	0.73
23	5.38	0.49	5.33	0.57	5.05	0.76
27	5.14	0.72	5.02	0.90	5.02	0.90
28	5.26	0.73	4.95	0.79	4.86	0.84

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 y Figura 2 podemos observar que el ítem 21 “Realizar evaluación inicial”, es el ítem con menor calificación; aquí los docentes muestran una baja importancia, competencia y utilidad en esta práctica. Sin embargo, en el ítem 2, relacionado con el aporte a los estudiantes de información sobre los resultados de la evaluación; los docentes valoran la importancia de la retroalimentación, su competencia y la utilización de dicha práctica.

En la tercera dimensión “Participación de los estudiantes”, el patrón se mantiene, los criterios obtienen valoraciones en el mismo orden que las dimensiones anteriores, es decir, primero la importancia (5.24), segundo la competencia (5.13) y en el tercer lugar la utilización (5.05). Esta dimensión obtuvo una media global de 5.14.

Figura 3: Medias y desviaciones estándar de la “Participación de los estudiantes”

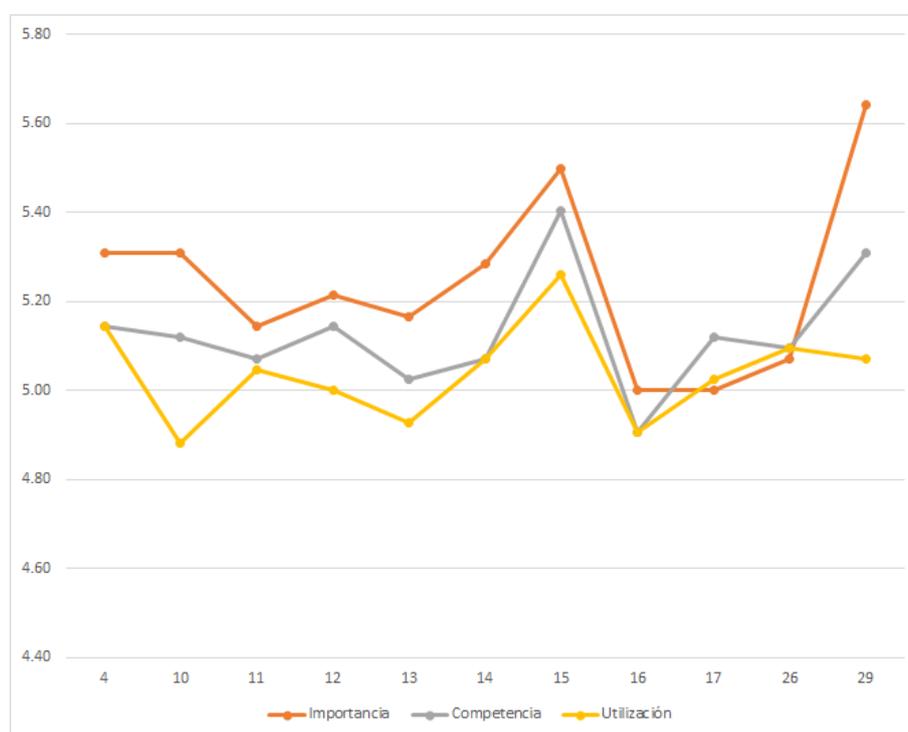


Tabla 3: Medias y desviaciones estándar de los criterios sobre la “Participación de los estudiantes”

Ítem	Importancia		Competencia		Utilización	
	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E
4	5.31	0.68	5.14	0.68	5.14	0.68
10	5.31	0.52	5.12	0.74	4.88	0.89
11	5.14	0.47	5.07	0.84	5.05	0.85
12	5.21	0.81	5.14	0.72	5.00	0.83
13	5.17	0.73	5.02	0.75	4.93	0.81
14	5.29	0.71	5.07	0.87	5.07	0.87
15	5.50	0.51	5.40	0.70	5.26	0.70
16	5.00	0.66	4.90	0.79	4.90	0.79
17	5.00	0.44	5.12	0.77	5.02	0.84
26	5.07	0.64	5.10	0.91	5.10	0.91
29	5.64	0.62	5.31	0.64	5.07	0.87

Fuente: Elaboración propia.

La figura 3, muestra que el ítem 29, relacionado con la actividad de dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes; fue el que obtuvo mayor puntuación, indicando que es más importante, competente y útil para ellos, con respecto a los demás ítems de esta dimensión.

Los resultados obtenidos respecto a las prácticas de evaluación son los siguientes:

Las tareas evaluativas que se describen en los 30 sílabos seleccionados en la revisión documental se agrupan en las siguientes categorías: examen parcial, examen final, práctica calificada, proyecto, participación en clase, tarea de investigación y sustentación oral.

Tabla 4: Codificación de categorías de tareas evaluativas

Código	Descripción
E1	Examen Parcial
E2	Examen Final
E3	Práctica Calificada
E4	Proyecto
E5	Participación en clase
E6	Tarea de investigación
E7	Sustentación oral

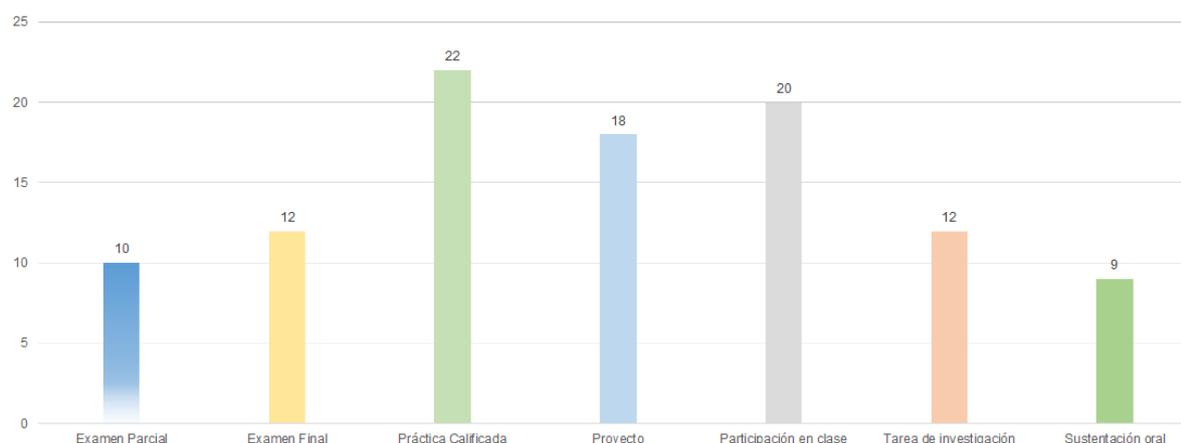
Los sílabos analizados fueron codificados y analizados utilizando la siguiente tabla, indicando en cada uno, las tareas evaluativas halladas en el documento.

Tabla 5 : Análisis documental de sílabos de 30 asignaturas

SILABO	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
SILAB-01	X	X	X		X		
SILAB-02			X	X	X	X	
SILAB-03			X	X			X
SILAB-04	X	X	X		X		
SILAB-05			X	X	X	X	
SILAB-06						X	X
SILAB-07	X	X	X		X		
SILAB-08			X	X	X	X	
SILAB-09				X			
SILAB-10	X	X	X		X		
SILAB-11			X	X	X	X	
SILAB-12						X	X
SILAB-13	X	X	X		X		
SILAB-14			X	X	X	X	
SILAB-15				X			X

SILAB-16	X	X	X		X		
SILAB-17			X	X	X	X	X
SILAB-18				X			
SILAB-19	X	X	X		X		
SILAB-20			X	X	X	X	X
SILAB-21				X			
SILAB-22	X	X	X		X		
SILAB-23			X	X	X	X	
SILAB-24			X	X			X
SILAB-25	X	X	X		X		
SILAB-26		X	X	X	X	X	X
SILAB-27				X			
SILAB-28	X	X	X		X		
SILAB-29		X	X	X	X	X	X
SILAB-30				X			

Figura 4 : Tareas de evaluación



En la revisión documental se encontraron los resultados que se muestran en la tabla 4:

Tabla 6 : Tareas de evaluación en sílabos

Tareas de evaluación en sílabos	Cantidad	Porcentaje
Examen Parcial	10	33%
Examen Final	12	40%
Práctica Calificada	22	73%
Proyecto	18	60%
Participación en clase	20	67%
Tarea de investigación	12	40%
Sustentación oral	9	30%

Fuente: Elaboración propia.

La tarea con mayor porcentaje es la práctica calificada (73%), seguida de la participación en clase (67%), en el tercer lugar, el proyecto (60%). Les siguen el examen final y el proyecto con el mismo porcentaje (40%) y en los últimos lugares, el examen parcial (33%) y la sustentación oral (30%).

Tanto el grupo de discusión de estudiantes, como el de docentes, proporcionaron evidencias que confirman cierta variedad en las tareas evaluativas. Los estudiantes mencionan, con más frecuencia, las prácticas calificadas, la presentación de avances del proyecto final, y la participación en clase. El estudiantado indica ante todo las evaluaciones escritas; además, mencionan que cuando las asignaturas contienen un examen final, también tienen examen parcial y se les asigna demasiado peso en la calificación.

Por su parte, los docentes que participaron del grupo de discusión señalan que sílabos no los diseñan ellos, sino que se uniformizan para todas las sedes de la universidad, por lo tanto, ellos no pueden modificar los criterios de evaluación de la asignatura. Los docentes reconocen las diversas limitaciones que tienen los exámenes escritos, pero justifican indicando que, en algunos casos, tienen un número mayor que el promedio en un aula.

Respecto al tipo de retroalimentación o feedback, analizamos los sílabos para verificar si se describía algún elemento que mencione algo referente a alguno de los feedback: tradicional o dialógico, sin embargo, en estos documentos únicamente se describe el feedback tradicional. En la mayoría de los sílabos no se indica el uso de feedback para las evaluaciones, sin embargo, los estudiantes manifiestan que, durante las intervenciones orales, como la exposición de proyectos, en algunas ocasiones el docente realiza feedback al equipo expositor. Los grupos de discusión, tanto estudiantes como docentes señalan que las evaluaciones escritas, por lo general, no tienen feedback.

En cuanto a la participación estudiantil en las tareas evaluativas; en la revisión de los sílabos no se menciona ninguna de las 3 modalidades: autoevaluación, evaluación por pares, ni la coevaluación.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo tienen varias coincidencias con los hallados en otros estudios, como en el de Quesada-Serra et al., (2013); y Rodríguez-Gómez et al., (2016).

Tomando en cuenta las percepciones de los docentes, hemos encontrado que valoran más el diseño y la planificación de las tareas evaluativas y la participación de los estudiantes en las tareas evaluativas que al seguimiento de los estudiantes, el cual lo valoran con menor calificación.

Respecto a los criterios de: importancia, competencia y utilización de las tareas evaluativas, los docentes valoran la importancia de estas tareas y se consideran competentes en ellas en alto grado, aunque piensan que no las ponen en práctica frecuentemente.

En cuanto al feedback, constatamos que se usa muy poco y cuando se hace se realiza de una manera tradicional. Respecto a la participación del estudiante se comprobó que no hay ninguna participación en la evaluación.

Los resultados de este estudio ayudan a proponer una mejora en el proceso de evaluación del aprendizaje en la institución educativa a través del diseño de un programa de capacitación con el objetivo de insertar a los estudiantes en las tareas evaluativas e incentivar el uso en un proceso de feedback dialógico en el proceso de evaluación.

Referencias

Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Investigando el diálogo de retroalimentación: un enfoque de análisis interaccional. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 252-265. doi:10.1080/02602938.2015.1102863

Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall, M., & Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 545-556. doi:10.1080/13562517.2016.1160217

Biencinto, C., Carpintero, E., & García, M. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario ActEval sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Relieve*, 1-15. doi:10.7203/relieve.19.1.2611

Boud, D. (2007). Replantear la evaluación como si el aprendizaje fuera importante. En D. Boud, & N. Falchikov, *Rethinking assessment in higher education* (págs. 14-25). Londres: Routledge.

Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación Superior y profesional: comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. doi:10.1080/02602938.2015.1018133

Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Capuñay-Uceda, O. E., & Antón-Pérez, J. M. (2021). Influencia de SCRUM en los plazos de entrega y rendimiento en los proyectos de las asignaturas de desarrollo de software. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*(29), 36-42. doi:10.24215/18509959.29.e4

Carless, D. (2015). Exploración de procesos de evaluación orientados al aprendizaje. *Higher Education*, 963-976. doi:10.1007/s10734-014-9816-z

Fook, C., & Sidhu, G. (2014). Prácticas de evaluación en la educación superior en Estados Unidos. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 299–306. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1427

Greene, J., & Caracelli, V. (2003). Making paradigmatic sense of Mixed Methods practice. En A. Tashakkori, & C. Teddlie, *Handbook Mixed Methods in social and behavioral research* (págs. 91-110). Thousand Oaks: CA: Sage.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Repensar las prácticas de retroalimentación en la educación superior: una perspectiva de revisión por pares. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. doi:0.1080/02602938.2013.795518

Panadero, E., & Brown, G. (2017). Razones de los docentes para utilizar la evaluación por pares: la experiencia positiva predice el uso. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133–156. doi:10.1007/s10212-015-0282-5

Panadero, E., Fraile, J., Fernández-Ruiz, J., Castilla-Estéves, D., & Ruiz, M. (2018). Prácticas de evaluación en las universidades españolas: tradición de exámenes con diversidad por profesorado. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. doi:10.1080/02602938.2018.1512553

Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Saiz, M. S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*(362), 69-104. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153

Rodríguez, J., & Santana, P. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿Una brecha peligrosa? *Profesorado*, 19(3), 380-404. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43665>

Rodríguez-Gómez, G., Quesada-Serra, V., & Ibarra-Sáiz, M. (2016). Evaluación electrónica orientada al aprendizaje: los efectos de un programa de formación y orientación en las percepciones de los profesores. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(1), 35-52. doi:10.1080/02602938.2014.979132

Sadler, R. (2016). Three in-course assessment reforms to improve higher education learning outcomes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1081-1099. doi:10.1080/02602938.2015.1064858

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative*. California: Sage Publications, Inc.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H., Kuhn, C., Toepper, M., & Lautenbach, C. (2016). Prácticas de evaluación en la educación superior y resultados del programa de investigación alemán Modelado y medición de competencias en la educación superior (KoKoHs). *Research and Practice in Assessment*, 11(1), 46-54. Recuperado el 22 de 02 de 2021, de <http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2016/06/NIBI.pdf>