

LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE Y EL DISEÑO DE PROYECTOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

Carmen Isabel Reyes García

Rosa Marchena Gómez

Fátima Sosa Moreno

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2012

RESUMEN

El diseño de la enseñanza y, en especial, de la evaluación, son dos de las competencias profesionales que mayor preocupación están generando en el profesorado universitario. De ahí que este trabajo pretenda apoyarle aportándole un guión que le facilite el diseño de la enseñanza al describir los elementos principales del currículo en los proyectos docentes, partiendo del enfoque de la *evaluación orientada al aprendizaje* (EOA). Utilizaremos como marco de referencia el modelo o formato de proyecto docente de la universidad a la que pertenecemos, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), puesto que, por otra parte, también es nuestra intención mostrar cómo, partiendo de un formato impuesto, es posible desarrollar una propuesta de diseño de la enseñanza que abarque los principales elementos que deben aparecer en los proyectos docentes en los que la evaluación esté centrada en el aprendizaje.

Palabras clave: evaluación orientada al aprendizaje, proyectos docentes, evaluación del aprendizaje, diseño de la enseñanza.

ABSTRACT

The design of education and specially the assessment are two of the professional competences that really concern the university teachers. Hence, this paper seeks to support the teachers providing a guide that will help them with the teaching plan, describing the main elements of the curriculum, and based on a learning-oriented assessment approach. The framework followed by the authors, lecturers at the

University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), is the model of teaching project proposed by this university. On the other hand, their aim is to show how from a model set, it is possible to develop a new teaching plan proposal. This proposal should cover the main elements, which must appear in the teaching projects, including a learning-oriented assessment.

Key words: learning-oriented assessment, teaching plan, learning assessment, educational design.

INTRODUCCIÓN

El diseño de la enseñanza, y en especial el diseño de la evaluación, constituyen dos de las competencias profesionales que mayor preocupación están generando en el profesorado universitario.

Si nos centramos en el diseño de la enseñanza, observaremos que en nuestro país, a raíz del RD. 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales universitarias, las universidades disponen de una amplia autonomía para decidir y diseñar los títulos que pueden ofertar. Cada facultad confecciona, por un lado, y a nivel macro, el plan de estudios de los nuevos títulos (grados, másteres y doctorados); por otro lado, a nivel micro, los profesores o grupos de profesores elaboramos los proyectos o guías docentes en coherencia con el plan de estudios. No obstante, transcurridos cinco años desde la aparición del citado RD, la gran mayoría de los docentes seguimos teniendo problemas a la hora de tomar decisiones respecto al diseño de nuestras asignaturas y, más aun, respecto al diseño de la evaluación. Varios son los factores que provocan estos problemas: falta de formación, complejidad conceptual, ambigüedad del marco normativo regulador, etc. (Ibarra y Rodríguez, 2010; Reyes, Sosa, Marchena y Marchena, en prensa).

Si a esto le añadimos las exigencias que impone el Espacio Europeo de Educación Superior (modelo de formación basado en competencias, educación centrada en el aprendizaje, etc.) y otras circunstancias de carácter estructural (masificación en las aulas, asignaturas que incorporan diferencialmente contenidos teóricos y prácticos, enseñanza virtual, etc.), comprenderemos la dificultad que se le plantea a los equipos educativos en las facultades a la hora de articular el diseño de la enseñanza y la evaluación cuando llega el momento de elaborar los proyectos docentes.

Este trabajo pretende apoyar al profesorado en estas tareas aportándole un guión que le facilite el diseño de la enseñanza, describiendo los elementos principales del currículo en los proyectos docentes y, principalmente, de la evaluación. Utilizaremos como marco de referencia el modelo o formato de proyecto

docente de la universidad a la que pertenecemos, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Hoy en día, cada universidad regula la obligación de diseñar y publicar los proyectos docentes a través de un formato específico. Esto, en muchas ocasiones, como en nuestro caso, implica una dificultad añadida ya que debemos someternos a formatos poco flexibles que no se adaptan totalmente a las exigencias del nuevo modelo de evaluación que se propugna desde el EEES y que, además, utilizan una terminología ambigua e incluso desconocida.

Nuestro objetivo fundamental es clarificar los elementos que se deben incluir en el diseño de la evaluación si partimos de un marco conceptual que destaca la importancia de la evaluación en la optimización del aprendizaje y que cada día cobra más seguidores en el ámbito universitario: *el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje* (EOA). Desde este modelo, se postula que la repercusión de la evaluación es tal que es considerada como el pilar de la enseñanza. Es la evaluación, y no el currículo oficial, la que determina el aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 2005).

EOA es un término utilizado por primera vez en educación superior por Carless (2003), quien en diferentes trabajos ha señalado las principales condiciones de esta conceptualización de la evaluación en la universidad (Carless, 2007, 2009):

- a) Las tareas de evaluación son entendidas como tareas de aprendizaje. Es decir, las tareas de evaluación deben promover experiencias de *aprendizaje profundo* que se orienten hacia los resultados de aprendizaje esperados.
- b) La implicación de los estudiantes en la evaluación ha de ser de tal forma que estos desarrollen una mejor comprensión de las metas de aprendizaje y un trabajo más activo hacia el logro de los estándares y criterios.
- c) Los estudiantes deben recibir *feedback* o retroalimentación adecuada que podrían utilizar como *feedforward* o *proalimentación* en el trabajo futuro.

Es también nuestra intención mostrar cómo los elementos de un *sistema de evaluación orientado al aprendizaje* se pueden integrar en un formato preestablecido de proyecto docente impuesto por una universidad.

1. EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN ORIENTADO AL APRENDIZAJE

Desde el enfoque de la EOA, la evaluación debe ser el centro del diseño de las asignaturas (Boud y Associates, 2010); por lo tanto, a la hora de diseñar la enseñanza, debemos partir de lo que los estudiantes serán capaces de conocer, comprender o demostrar (competencias o resultados de aprendizaje) y, a partir

de ahí, se decidirá el resto de los elementos del diseño. Algunos profesores proponen como elemento inicial del diseño las competencias y/o los objetivos, mientras que otros, prefieren partir de los resultados de aprendizaje, es decir, de unos indicadores precisos respecto a cada una de las competencias. En nuestra propuesta de evaluación, las competencias se conciben como resultados de aprendizaje, es decir, como unas declaraciones precisas de lo que los estudiantes deben conseguir (conocer, comprender y demostrar) al finalizar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, dada la relevancia de las competencias para el diseño de la evaluación, las hemos incorporado como un elemento más dentro de *nuestra propuesta evaluativa*.

Los principales elementos que conforman un *sistema de evaluación orientado al aprendizaje* están recogidos en el cuadro 1. Las orientaciones para su diseño son las que vamos a ir estableciendo en los párrafos posteriores.

Cuadro 1. Elementos de un sistema de evaluación orientado al aprendizaje

- Competencias y objetivos (como resultados de aprendizaje)
- Criterios de evaluación
- Tareas de evaluación
- Técnicas o instrumentos de evaluación
- Participación de los agentes de evaluación
- Calificación
- *Feedback*

Competencias y objetivos

Resulta complicado explicar la distinción entre objetivos y competencias. En principio, podemos decir que ambos términos se utilizan para explicitar lo que pretendemos trabajar con nuestros estudiantes o, lo que es lo mismo, lo que los estudiantes deben alcanzar al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos se han planteado siempre en forma de metas y pueden estar centrados en aprendizajes teóricos y prácticos. Su redacción se suele hacer utilizando un verbo en infinitivo que identifique el aprendizaje que tiene que alcanzar el estudiantado; se puede hacer utilizando verbos *mentalistas* como conocer, saber, comprender, etc. y también utilizando verbos de *acción*: identificar, elaborar, representar, diseñar, etc.

Por el contrario, las competencias siempre se van a referir a *saber hacer*, es decir, a aprendizajes que requieren la acción o la práctica de lo aprendido por parte del estudiante. De ahí que las competencias se formulan fundamentalmente con verbos de acción.

Hoy en día, teniendo en cuenta el enfoque de la evaluación centrada en el aprendizaje, sería incorrecto plantear objetivos o competencias orientados a la enseñanza como los siguientes:

1. Capacitar al alumnado para aplicar los conocimientos fisiológicos.
2. Alertar a los alumnos de la importancia del diagnóstico precoz.
3. Dar una serie de conocimientos útiles para el ejercicio de su profesión.

Como puede apreciarse en estos objetivos, el profesor está indicando lo que tiene que conseguir él como docente. Sin embargo, los objetivos y competencias se deben formular desde el punto de vista del aprendizaje, es decir, deben identificar lo que tiene que conseguir el estudiante. Véase por ejemplo:

- Adquirir las habilidades prácticas en cada uno de los ámbitos de la Didáctica.
- Indicar las técnicas propias del diagnóstico psicológico.
- Valorar y utilizar críticamente las fuentes documentales.

Rodríguez e Ibarra (2011) incluyen los resultados de aprendizaje como elemento clave de un procedimiento de evaluación pero, a diferencia de nosotros, lo conciben como un elemento diferente a la competencia. Ambos términos, competencias y objetivos, son también utilizados como sinónimos de resultados de aprendizaje (Mateos y Montanero, 2008). Nosotros también concebimos las competencias como resultados de aprendizaje, y no consideramos necesario, ni oportuno, incluir en el diseño un elemento nuevo (los resultados de aprendizaje) para determinar con precisión lo que tiene que conseguir el alumno: eso debería determinarlo la propia competencia. Esto nos simplifica el proceso de diseño, al no forzar la inclusión de un elemento que, además, podría confundirse con los criterios de evaluación.

Criterios de evaluación

Son pautas específicas que describen el estado deseable de un aprendizaje, es decir, se trata de un conjunto de indicadores que permite al profesorado determinar si los estudiantes han conseguido desarrollar las competencias o propósitos. Como exponen Mateos y Montanero (2008:225): *son, por tanto, la base para planificar qué tipo de información se quiere obtener de todo aquello que los alumnos supuestamente han aprendido y cómo se van a confeccionar las pruebas de evaluación.* En definitiva,

podemos decir que se trata de las condiciones que debe cumplir una determinada actividad con intencionalidad evaluadora.

Los criterios de evaluación deben cumplir ciertas condiciones:

- Ser coherentes con las competencias.
- Han de expresarse sin ambigüedades y ser claros.
- Su descripción debe ser breve y hay que evitar redacciones innecesarias o frases extensas. Tienen que ser concisos.
- Deben ser significativos y han de referirse a dimensiones importantes de la competencia que se va a evaluar.
- Tienen que ser viables, es decir, que se puedan desarrollar teniendo en cuenta el tiempo, el contexto, el esfuerzo, etc.

En el cuadro 2, aportamos como ejemplo varios criterios de evaluación dirigidos a una competencia.

Cuadro 2. Ejemplificación de varios criterios de evaluación asociados a una competencia

Competencia	Realizar un diagnóstico diferencial
Criterios	<ul style="list-style-type: none">• Elaborar una lista de diagnósticos adecuados que cuadran con los síntomas.• Presentar argumentos claros que soportan el diagnóstico final• Comprender los mecanismos biológicos que están afectados por la enfermedad.• Escribir un informe claro, bien organizado, que refleja el pensamiento del médico.

Tareas de evaluación

El profesorado debe seleccionar aquellas actividades o tareas que permitan obtener información válida sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes competencias. Las actividades de evaluación son un poderoso elemento a la hora de estudiar. El alumnado se prepara o estudia de acuerdo a la naturaleza y circunstancias de las actividades de evaluación. Por esta razón, si realmente queremos que los estudiantes aprendan las competencias, tendremos que vincularlas o relacionarlas con las actividades de evaluación.

Por otra parte, las actividades de evaluación deben desarrollarse a través de tareas *auténticas*, es decir, mediante el desempeño de tareas que reflejen o simulen al máximo las situaciones de la vida profesional (evaluación auténtica) y con

un nivel adecuado de complejidad según la competencia y el momento formativo. Así, en el ámbito médico, el modelo de evaluación de competencias profesionales de Miller (1990), representado a través de una pirámide con cuatro niveles de competencias (Figura 1), exige necesariamente de actividades de evaluación específicas para cada uno de los niveles. En este modelo, las actividades *más auténticas o reales* se desarrollarían fundamentalmente en los dos niveles superiores (mostrar cómo y hacer). En el tercer nivel, estaría el *muestra o demuestra cómo*. Aquí el futuro profesional debe demostrar lo que es capaz de hacer en un ambiente simulado a través de actividades que simulan situaciones clínicas, con maniqués, etc. En el cuarto y último nivel, *el hacer*, se identifica con la práctica real o el desempeño, por ejemplo, lo que hace un estudiante o un profesional en prácticas: observación directa, análisis de resultados, etc.

Figura 1. Adaptación de la Pirámide de Miller. Relación del nivel de aprendizaje y los procedimientos y/o instrumentos de evaluación



El actual enfoque de competencias supone que los estudiantes deberían ir progresando a través de cada uno de los niveles de la pirámide (el conocimiento) hasta llegar a la cima, en la cual los estudiantes deberían demostrar competencias en situaciones reales de desempeño profesional como por ejemplo en el *practicum*.

Técnicas o instrumentos de evaluación

El profesorado también deberá seleccionar las técnicas y/o los instrumentos de evaluación. Cuando hablamos de técnicas de evaluación nos referimos a las distintas formas en las que el profesorado puede recoger la información sobre el aprendizaje de las competencias (observación, cuestionarios, análisis documental y producciones). Sin embargo, los profesores, generalmente, preferimos citar los instrumentos de evaluación, es decir, aquellos recursos sistemáticos o herramientas que utilizamos para realizar un juicio o valoración de las actuaciones de los estudiantes. En el cuadro 3 presentamos una clasificación sencilla, centrada en cuatro categorías amplias, que recoge diversos procedimientos e instrumentos de evaluación:

Cuadro 3. Procedimientos de evaluación

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
Pruebas de desempeño o trabajo de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">• Memorias• Cuaderno de campo• Cuaderno de aprendizaje• Ejecución de simulación• Proyectos• Monografías• Portafolios
Pruebas basadas en la observación	<ul style="list-style-type: none">• Listas de control• Escalas de estimación• Diarios• Sistemas descriptivos• Rúbricas• Registro de incidentes críticos
Pruebas escritas	<ul style="list-style-type: none">• Pruebas objetivas o tipo <i>test</i>• Pruebas de ensayo• Cuestionarios
Pruebas orales	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistas• Exposiciones orales• Seminarios

- *Procedimientos basados en la observación.* Son todas aquellas estrategias que sirven para registrar el grado de adquisición de multitud de competencias. Este tipo de pruebas será esencial al evaluar competencias de carácter práctico o inclu-

- so actitudinal. Dentro de esta categoría, podemos encontrar diversos instrumentos que pueden ser abiertos, como un *diario*, donde el profesor señala aquellas valoraciones que considera oportunas, o pueden ser más sistemáticos y contar con un listado de criterios o indicadores, por ejemplo, las *escalas de observación*. De entre los instrumentos basados en la observación, señalaremos como más importantes: *los diarios, los registros de incidentes críticos, los sistemas descriptivos, las escalas de estimación, las rúbricas y las listas de control*.
- *Trabajos realizados por el estudiante*. En este apartado señalaremos todas aquellas producciones que los estudiantes deberán elaborar en diversos contextos dependiendo de la actividad a realizar. Dentro de esta categoría incluimos tanto trabajos de tipo práctico que el alumnado tendrá que desarrollar con unos instrumentos o materiales determinados (como por ejemplo, producciones plásticas, portafolios, etc.), como aquellos otros basados en textos escritos como *informes, monografías, proyectos, carpetas*, etc.
 - *Pruebas orales*. En este caso, podemos incluir todas aquellas pruebas que tienen por objetivo valorar los aprendizajes de los estudiantes a través de sus interacciones verbales; por ejemplo, *entrevistas, exámenes de desarrollo oral, preguntas, seminarios*, etc. Estos últimos procedimientos de evaluación, suelen complementarse con algún instrumento de evaluación basado en la observación como listas de control, rúbricas, etc.
 - *Pruebas escritas*. Son todas aquellas pruebas en las que el profesor va a valorar los conocimientos de los estudiantes a través de pruebas de lápiz y papel. En la mayor parte de las ocasiones, en este tipo de pruebas, los estudiantes cuentan con un tiempo determinado para realizarlas y se suelen desarrollar en un espacio determinado (el aula).

En líneas generales, cualquier actividad de evaluación que los estudiantes realicen precisa de un registro de la información en forma de evidencia o recurso. En palabras de Zabalza y Zabalza (2010), un juicio sin evidencia (recurso) sobre lo que apoyarse no pasa de ser una opinión y, como tal, resulta insuficiente para convertirse en evaluación.

Algunas condiciones a la hora de seleccionar las técnicas o instrumentos de evaluación son:

- Deben estar vinculadas a las competencias.
- Deben informar sobre la progresión del aprendizaje de las competencias.
- Deben ser variadas, para así poder recoger información de los diferentes tipos de competencias.
- Deben ser concretas, es decir, aportar la información precisa que se necesita sobre aquello que se pretende evaluar.

Agentes de evaluación

Hay un número considerable de trabajos de investigación que demuestran que la participación de los estudiantes en la evaluación genera la mejora en el aprendizaje de los contenidos, en los procesos metacognitivos de supervisión, en su capacidad de aprendizaje autorregulado y, con ello, en la realización del juicio reflexivo que se le solicita que desarrolle en su vida profesional y académica. Si esto es así, los agentes de la evaluación no sólo deben ser los profesores (de teoría, de prácticas, etc.) sino que los estudiantes también deben implicarse en los procesos de diseño y/o realización de la evaluación (Carless, Salter, Yang y Lam, 2010). No obstante, somos conscientes de la dificultad que supone llevar esto a la práctica si tenemos en cuenta la normativa vigente y el proceso de creación y aprobación de los proyectos docentes; a pesar de esto, consideramos que es preciso que, a través de estrategias de *autoevaluación* (el estudiante valora su propia actuación), *evaluación entre compañeros* (el estudiante valora la actuación de sus compañeros) y *coevaluación* (la evaluación se realiza de forma compartida, negociada y consensuada entre el profesor y el estudiante), se favorezca la participación del alumnado en algunas de las actividades de evaluación. Recientemente, Ibarra, Rodríguez y Gómez (2008) han destacado la necesidad de plantear procedimientos de evaluación de forma colaborativa con el alumnado y que se clarifiquen en un documento público y consensuado los criterios, el objeto, las tareas, los productos esperados, las personas que evalúan y los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Calificación

En este caso, y en primer lugar, los profesores tendremos que identificar *criterios generales de calificación*, es decir, decidir respecto a la ponderación o peso que se atribuirá a las diferentes partes de la materia, las competencias, los criterios de evaluación o a los instrumentos de evaluación. La calificación final nos aporta información sobre el nivel competencial alcanzado por los estudiantes, es decir, sobre los resultados de aprendizaje que han conseguido en una asignatura.

En el caso de asignaturas teórico-prácticas, el profesorado tendrá que seguir la siguiente secuencia en el proceso de calificación:

1. Asignar una ponderación o peso global a los contenidos teóricos y prácticos.
2. Decidir la ponderación o peso relativo de los criterios o instrumentos de evaluación, de los contenidos teóricos y de los contenidos prácticos. En líneas generales, la fórmula más común, es recurrir a los instrumentos; es decir, los profesores optamos por asignar el peso o porcentaje a cada instrumento de evaluación en lugar de a los criterios de evaluación (cuadro 4).

Cuadro 4. Calificación vinculada a los instrumentos

Instrumentos	Calificación
Examen teórico-práctico	50%
Trabajo escrito	30%
Escala de evaluación	10%
Rúbrica	10%

En segundo lugar, otra tarea que pueden desarrollar los profesores en torno a la calificación, es la identificación de los *criterios específicos* o *indicadores* para la valoración o corrección de los instrumentos de evaluación. A continuación, señalamos algunos ejemplos de criterios específicos de calificación:

- La calificación global de la prueba será la media aritmética de las calificaciones obtenidas en las dos partes.
- Cada uno de los ejercicios de las dos partes de la prueba se califica entre cero y diez puntos.
- La calificación de la primera y segunda parte será la media aritmética de los tres ejercicios de cada prueba.

***Feedback* o retroalimentación y *feedforward* o proalimentación**

Es una de las características básicas para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes según se recoge en innumerables investigaciones bajo el marco conceptual de la EOA. La retroalimentación o *feedback* es más un diálogo interactivo con los estudiantes que una transmisión de información. Es con él como se muestran las interpretaciones, se negocian los significados y se clarifican las expectativas. Desde este enfoque, el diálogo es central para el desarrollo de un *feedback* efectivo; así, Carless, Salter, Yang y Lam (2010:3) señalan que: *las aproximaciones dialógicas a la evaluación pueden guiar a los estudiantes hacia un buen rendimiento al proporcionar discusiones de calidad en relación al trabajo específico de las tareas, y también les ayuda a desarrollar procesos de evaluación orientados a mejorar.*

Gibbs y Simpson (2004), nos señalan las condiciones necesarias para que se produzca *de manera* efectiva este elemento:

- Dar suficiente *feedback*, referido tanto a su frecuencia como a los detalles que aporta.
- Centrar el *feedback* en la actuación de los estudiantes, en su aprendizaje y en las acciones que están bajo control.
- Ofrecer el *feedback* a tiempo para que así sea recibido cuando todavía tiene interés para los estudiantes y puedan utilizarlo en un aprendizaje posterior o puedan recibir ayuda a tiempo.

- El *feedback* debe ser apropiado en relación al propósito de la actividad y a los criterios de evaluación.
- El *feedback* debe ajustarse a lo que los estudiantes entienden que tienen que hacer.
- El *feedback* es recibido y tenido en cuenta.
- El estudiante debe actuar conforme al *feedback* proporcionado.

Además de la retroalimentación, el alumnado necesita la *proalimentación* o *feedforward* para el desarrollo del aprendizaje puesto que su objetivo es aportar información útil no sólo para la mejora del desempeño actual, sino para la generalización a futuras tareas académicas o profesionales (Rodríguez e Ibarra 2011).

En resumen, los sistemas de evaluación también deben reflejar los momentos en los que los profesores proporcionarán retroalimentación y proalimentación a los alumnos. En este sentido, tendríamos que decidir cuál es el mejor medio o estrategia para aportar comentarios sobre el trabajo individual o colectivo de los estudiantes y acerca de qué formato adoptar: *feedback* escrito sobre el trabajo final, comentarios verbales sobre el trabajo individual o de grupo, correos electrónicos con sugerencias o comentarios, orientación o *feedback* colectivo sobre la clase, etc.

2. EL DISEÑO DE PROYECTOS DOCENTES EN LA ULPGC

Cuando el profesorado de nuestra universidad acomete la tarea de elaborar el proyecto docente encuentra que está conformado, en función de lo establecido en el Reglamento de Planificación de la ULPGC (2010), por los siguientes apartados: *datos identificativos, plan de enseñanza, plan de aprendizaje, plan tutorial y bibliografía*.

De todos ellos, es el *plan de enseñanza* el que más dificultad ocasiona en su diseño, ya que es aquí donde se recogen los elementos curriculares propiamente dichos (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Teniendo en cuenta esta circunstancia, tal como argumentábamos al comienzo de nuestro artículo, mostramos en este punto unas orientaciones que vienen a demostrar que, partiendo de un formato preestablecido por una universidad, en lo que concierne al *plan de enseñanza*, es posible desarrollar una propuesta que incorpore la esencia de lo que hemos explicado como evaluación centrada en el aprendizaje.

Las sugerencias que establecemos las hemos resumido a modo de guión en el *cuadro 5*. En esta tabla aparecen, en la primera columna, los componentes exigidos por la propuesta de la ULPGC para el *plan de enseñanza* de los proyectos docentes. Hemos mantenido los mismos descriptores que se utilizan en la herra-

mienta del *Campus Virtual* de la ULPGC. En la columna de la derecha, señalamos nuestra propuesta de diseño que recoge los diferentes pasos y elementos curriculares —los relacionados con la evaluación están resaltados con un sombreado— de un proyecto docente cuya evaluación esté basada en la EOA.

Cuadro 5. Guión para el diseño de proyectos docentes basados en una EOA

ELEMENTOS DEL PLAN DE ENSEÑANZA SEGÚN EL REGLAMENTO DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA DE LA ULPGC	ELEMENTOS CURRICULARES DE UN PROYECTO DOCENTE BASADO EN EOA
Contribución de la asignatura al perfil	<ul style="list-style-type: none"> Justificar la importancia de la asignatura respecto al desempeño profesional. Ubicar el papel de la asignatura dentro del módulo al que pertenece y respecto a otras asignaturas con las que guarda relación.
Competencias que tiene asignadas	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar solo aquellas competencias del módulo que se va a trabajar desde esta asignatura.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Establecer los propósitos de la asignatura acorde a la temporalización del semestre (por ejemplo, entre seis y ocho para las asignaturas de 6 ECTS).
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los temas de contenido, numerarlos y señalar descriptores o elementos de contenidos de cada tema
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y describir las <i>estrategias metodológicas</i> identificando en qué <i>espacio</i> se desarrollarán y relacionarlas con la parte teórica o práctica. Si fuera necesario, señalar las adaptaciones de acceso al currículo: espaciales, temporales, etc. en función de las características individuales de algún alumno.
Criterios y fuentes	<ul style="list-style-type: none"> Señalar las actividades de evaluación y/o instrumentos distinguiendo las/los que van encaminadas a la parte teórica y/ a la parte práctica. Vincular las actividades de evaluación y/o instrumentos con los criterios y con las competencias.
Sistemas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Describir en qué consiste cada uno de los instrumentos y quién será el encargado de la evaluación: <i>profesor de teoría, profesor de prácticas, compañeros...</i> Señalar <i>los momentos</i> en que se realizarán las actividades y/o instrumentos. Sería conveniente, establecer cuándo se desarrollará el <i>feedback</i> y <i>feedforward</i> de las diferentes actividades realizadas y en qué formato (oral, escrita, presencial, <i>on line</i> etc.). El sistema de evaluación será susceptible de ser adaptado en función de las características individuales del alumnado.
Criterios de calificación	<ul style="list-style-type: none"> Establecer <i>la calificación</i> de la parte teórica y, en su caso, de la parte práctica así como la de los criterios y/o instrumentos. Señalar <i>los criterios de corrección</i> de los instrumentos.

Observando este cuadro y los componentes que nos prescribe la normativa, llama la atención el significado que se le atribuye al concepto *sistema de evaluación*. Se ha vuelto a generalizar su uso, pero no de forma unívoca. Podemos encontrarlo con distintos significados, y en la mayor parte de las ocasiones se le da un alcance restringido y estrecho refiriéndose al conjunto de una sola técnica o instrumentos de evaluación con sus respectivos criterios de evaluación y calificación (es así como aparece en la propuesta de proyecto docente de la ULPGC). En nuestro caso, coincidimos con Zabalza (1997) y mantenemos una conceptualización más amplia sobre el término *sistema de evaluación*. La evaluación actúa como un sistema porque se compone de un conjunto de elementos que funcionan integradamente (criterios, técnicas, instrumentos, calificación, etc.) y está en un sistema porque juega un papel específico con respecto al conjunto de componentes que integran la enseñanza como un todo.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

A estas alturas de la implantación de los nuevos grados, la gran mayoría del profesorado no dispone aún de los conocimientos y destrezas necesarios para responder a los retos de la evaluación en la universidad. Los profesores y profesoras continuamos concibiendo la evaluación de forma tradicional, centrada en un proceso final y, como siempre, preocupada por la “medida”.

Frente a esto, hace ya más de una década que disponemos de un enfoque alternativo, la *Evaluación Orientada al Aprendizaje*, que subraya la importancia de la evaluación en la optimización del aprendizaje. Desde este enfoque, multitud de trabajos han demostrado que la evaluación enmarca el aprendizaje, genera el aprendizaje y orienta la mayor parte de los aspectos de la conducta de aprendizaje.

Consideramos que los responsables de la política universitaria, las autoridades académicas y todas aquellas personas que tengamos algún tipo de implicación en la formación del profesorado universitario, tenemos que hacer un esfuerzo, en primer lugar, por concienciarnos y concienciar a los docentes de que el diseño de la evaluación debe constituir una parte esencial del diseño de las asignaturas. Es necesario que los programas de evaluación estén integrados en los proyectos docentes y que constituyan el principal foco de atención y esfuerzo. En segundo lugar, se debe proporcionar al profesorado una formación acorde con este nuevo modelo de evaluación y, además, apoyarle con recursos que le ayuden a diseñar la evaluación de los proyectos docentes. Desde este artículo hemos procurado apoyar al profesorado aportándole un guión para el diseño de proyectos docentes cuya evaluación esté centrada en el aprendizaje. También hemos intentado evidenciar cómo, partiendo de un ambiguo e indefinido formato de proyecto docente impuesto por una determinada universidad, en nues-

tro caso la ULPGC, es posible diseñar un proyecto docente coherente, que abarque los principales elementos curriculares y cuya evaluación esté centrada en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- BOE. *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.
- BOUD, D. and ASSOCIATES (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- BOULPGC de 2 de julio de 2010. *Reglamento de Planificación Académica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*.
- CARLESS, D. (2003, noviembre). *Learning-oriented assessment*. Comunicación presentada en la Evaluation and Assessment Conference, University of South Australia, Adelaide.
- CARLESS, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- CARLESS, D. (2009). Learning-oriented assessment: Principles, Practice and a Project. En L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P. M. Johnston y M. Rees (Eds.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research Learning-oriented assessment* (pp.79-90). Wellington, New Zeland: Ako Aotearoa.
- CARLESS, D., SALTER, D., YANG, M. y LAM, J. (2010). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 1-13.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2004). Conditions under which assessment supports student learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- IBARRA, S., RODRÍGUEZ, G. y GÓMEZ, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad. *Revista de Educación*. 359. 206-231.
- IBARRA, M. S. y RODRÍGUEZ, G. (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 344, 25-375.
- IBARRA, S., RODRÍGUEZ, G. y GÓMEZ, M. (2008). Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario. *Actas de la Conferencia Iberoamericana LAMS 2008*. Cádiz: LAMS Foundation, 81-90.
- MATEOS, V. y MONTANERO, M. (2008). *Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea: Madrid.
- MILLER, G. (1990). The assessment of clinical skills /competence/performance. *Academic Medicine*, 65; S63-7.
- REYES, C., SOSA, F., MARCHENA, R. y MARCHENA, J. (En prensa). El sistema de evaluación en las prácticas clínicas en la titulación de Medicina. *Revista de Educación Médica*.
- RODRÍGUEZ, G. e IBARRA, S. (Edits.) (2011). *E-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Narcea: Madrid.
- ZABALZA, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea: Madrid.
- ZABALZA, M. y ZABALZA M^a. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Narcea: Madrid.

