

Evaluación en educación superior: análisis de la perspectiva del profesorado

Evaluation in higher education: Analysis of the Faculty's Perspective

Nahia Idoiaga Mondragon*  ; Ion Yarritu Corrales  ;
Cristina Arriaga Sanz  & Nekane Beloki Arizti 

Facultad de Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU, Bilbao, España

Resumen

La evaluación en educación superior es un proceso esencial para medir la calidad de la educación, el aprendizaje de los estudiantes y la eficacia de los programas académicos. Este proceso puede adoptar diversas formas y abarcar diferentes aspectos, como la evaluación de programas, la evaluación de cursos, la evaluación docente y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. El objetivo de esta investigación es analizar qué tipo de evaluación utiliza el profesorado de la UPV/EHU en su práctica docente. Un total de 403 personas participaron en este estudio. La muestra se reclutó entre todo el profesorado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La encuesta contaba con diferentes preguntas a las que los participantes debían responder. Para las variables medidas mediante escalas Likert de 1 a 7 se utilizarán ANOVAs y pruebas t-student para establecer si existen diferencias entre los grupos de participantes. Los resultados encontraron diferencias por el campo de trabajo del profesorado o por los años que habían impartido docencia respecto al uso del examen para evaluar el aprendizaje, el tipo de evaluación, las actividades realizadas en las pruebas, el uso de actividades de clase o fuera de clase para evaluar al alumnado. Los resultados de la evaluación deben ser analizados cuidadosamente para identificar áreas de mejora y oportunidades de desarrollo para los programas, los cursos, los profesores y los estudiantes. De esta manera, se puede tomar decisiones informadas y efectivas para mejorar la calidad de la educación.

Palabras clave: Educación superior, Evaluación del aprendizaje, Profesorado, Alumnado

* Para correspondencia: Nahia Idoiaga Mondragon nahia.idoiaga@ehu.es

Abstract

Evaluation in higher education is an essential process for measuring the quality of education, student learning, and the effectiveness of academic programs. This process can take a variety of forms and encompass different aspects, such as program evaluation, course evaluation, teacher evaluation, and student learning assessment. The aim of this research is to analyse what type of assessment UPV/EHU teaching staff use in their teaching practice. A total of 403 people participated in this study. The sample was recruited from all the teaching staff of the University of the Basque Country (UPV/EHU). The survey had different questions that participants had to answer. For variables measured using Likert scales from 1 to 7, ANOVAs and student's t-tests will be used to establish whether there are differences between the groups of participants. The results found differences by the field of work of the teachers or by the years they had taught with respect to the use of the exam to assess learning, the type of assessment, the activities carried out in the tests, the use of classroom or out-of-class activities to evaluate students. The results of the evaluation should be carefully analyzed to identify areas for improvement and development opportunities for programs, courses, faculty, and students. In this way, informed and effective decisions can be made to improve the quality of education.

Keywords: Higher education, Learning assessment, Teachers, Students

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación en educación superior es un proceso esencial para medir la calidad de la educación, el aprendizaje de los estudiantes y la eficacia de los programas académicos (Guo et al., 2020). Este proceso puede adoptar diversas formas y abarcar diferentes aspectos, como la evaluación de programas, la evaluación de cursos, la evaluación docente y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Kebritchi et al., 2017; Steyn et al., 2019).

La evaluación de programas se enfoca en evaluar la calidad y la relevancia de los programas académicos en su conjunto (Owen, 2020). Se busca examinar la estructura del programa, los planes de estudios, los recursos didácticos, la calidad de la enseñanza, la formación práctica y las oportunidades de aprendizaje (Darussalam, 2010).

La evaluación docente mide la calidad de la enseñanza y el desempeño de los profesores (Gómez y Valdés, 2019). Este tipo de evaluación se basa en la opinión de los estudiantes, los colegas y los supervisores, quienes evalúan diferentes aspectos como la claridad en la explicación de los conceptos, la preparación de las clases, la capacidad para motivar a los estudiantes y la disposición para ayudarlos fuera del horario de clase (Bidabadi et al., 2016).

La evaluación del currículo en la educación superior es un proceso esencial que permite a las instituciones educativas y a los educadores evaluar el diseño, la implementación y la

efectividad del plan de estudios de un programa académico (Leathwood & Phillips, 2000). La evaluación del currículo puede ser realizada por varias partes interesadas, como el cuerpo docente, los estudiantes, los empleadores y otros actores relevantes (Chan et al., 2017).

El proceso de evaluación del currículo en la educación superior implica la recopilación y análisis de datos sobre el diseño y la implementación del currículo, así como la evaluación del rendimiento de los estudiantes y su capacidad para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en el mundo real (Avella et al., 2016). Esto se logra a través de diferentes métodos de evaluación, como exámenes escritos, trabajos prácticos, proyectos de investigación y evaluación del desempeño laboral (Vo et al., 2017).

La evaluación del currículo también debe considerar si el plan de estudios se adapta a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad en general (Pucciarelli & Kaplan, 2016). Además, se debe evaluar si el plan de estudios está alineado con los objetivos estratégicos de la institución y los estándares educativos y profesionales (Care et al., 2018).

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes se enfoca en medir los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Suryawati y Osman, 2017). Esta evaluación se realiza mediante pruebas, trabajos prácticos, presentaciones, proyectos de investigación y otros métodos de evaluación (Hamodi et al., 2015). Además es un proceso clave en la educación, ya que permite a los educadores medir el progreso y el logro de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos (Gallego, 2006). Esta evaluación se utiliza para determinar si los estudiantes han alcanzado los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para tener éxito en su carrera académica y profesional (Navarro et al., 2017).

En la educación superior la evaluación del aprendizaje puede tomar diferentes formas, como pruebas escritas, proyectos de investigación, presentaciones orales, trabajos en grupo, entre otros. La evaluación debe ser diseñada para medir los conocimientos y habilidades específicos que se espera que los estudiantes hayan adquirido en un curso o programa académico. Además, la evaluación debe estar alineada con los objetivos de aprendizaje y el enfoque pedagógico utilizado en la enseñanza (Carless, 2015).

Es importante que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes sea justa, objetiva y consistente (Hernández et al., 2017). Los criterios de evaluación deben ser claros y transparentes, y los estudiantes deben tener la oportunidad de comprenderlos antes de realizar la evaluación (Parejo y Clemenza, 2022). La retroalimentación proporcionada a los estudiantes debe ser constructiva y orientada al aprendizaje, y debe ayudarlos a mejorar su rendimiento en el futuro (Zeng et al., 2018).

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes también debe ser utilizada para mejorar la calidad de la enseñanza (Ruz, 2018). Los resultados de la evaluación pueden ayudar a los educadores a identificar áreas de mejora y ajustar su enfoque pedagógico para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2015).

2. METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para este proyecto se han recogido datos a través de cuestionarios online elaborados para tal fin (a través de Google Forms®). A través de estas encuestas se ha pedido a los y las participantes que respondieran a distintas preguntas abiertas y cerradas, con las cuales se han medido las diferentes variables

2.1. Muestra

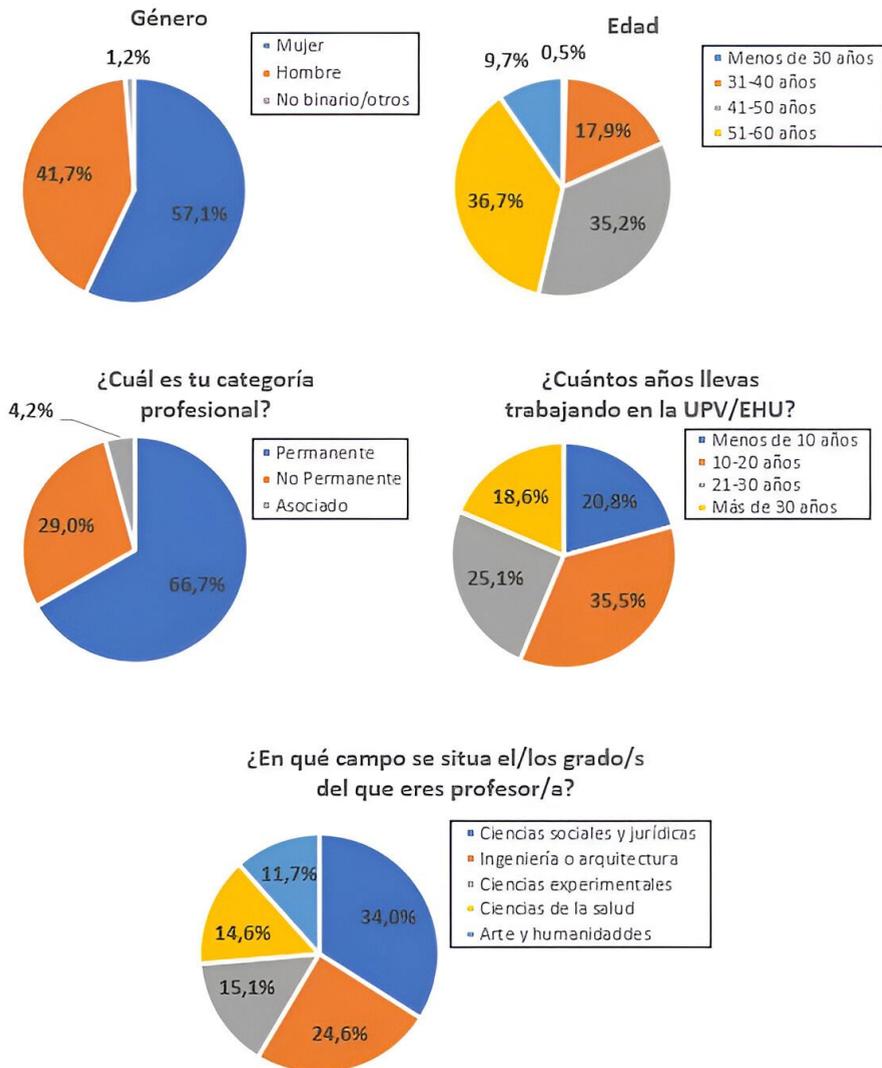
Un total de 403 personas participaron en este estudio. La muestra se reclutó entre todo el profesorado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (excluyendo al PDI que es sólo investigador y a los y las visitantes) que está formado por 4.314 docentes. Teniendo en cuenta el tamaño de la población y asumiendo un nivel de confianza del 95%, una muestra de 403 participantes garantiza que los resultados son extrapolables a la población con un margen de error menor que el 5% (4,65%).

La muestra se compuso por 230 mujeres (57.1%), 168 hombres (41.7%) y 5 personas no binarias (1.2%). Además, el 0.5% eran menores de 30 años, el 17.9% tenían entre 31 y 40 años, el 35.2% entre 41 y 50 años, el 36.7% entre 51 y 60 años y el 9.7% más de 60 años. Desde la perspectiva laboral el 66.7% era profesorado permanente, el 29.0% no permanente y el 4.2% asociado. Asimismo, el 20.8% lleva trabajando en la UPV/EHU menos de 10 años, el 35.5% entre 10 y 20 años, el 25.1% entre 21 y 30 años y el 18.6% más de 30 años. Respecto al campo de trabajo de los y las docentes el 34.0% de ciencias sociales y jurídicas, el 24.6% de ingeniería o arquitectura, el 15.1% de ciencias experimentales, el 14.6% de ciencias de la salud y el 11.7% eran de arte y humanidades. Los porcentajes de las variables que caracterizan la muestra pueden verse en la Figura 1.

2.2. Procedimiento

Una vez obtenida la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética (Ref.: M10/2022/107), se inició el reclutamiento de los participantes. El cuestionario se pudo responder tanto en euskera como en castellano. En ella se les explicaba que el SAE-HELAZ de la UPV/EHU quería analizar el grado de uso de las estrategias del modelo IKD i³, de cara a planificar su estrategia formativa. Además, se les informaba de que la participación es voluntaria y anónima y de que la encuesta se podía realizar en 15 minutos. En la misma página, los y las participantes debían mostrar estar de acuerdo con participar en el estudio mediante una respuesta de SÍ/NO. Si se respondían NO la encuesta terminaba.

Figura 1. Variables que caracterizan la muestra



La encuesta contaba con diferentes preguntas a las que los participantes debían responder de las siguientes maneras: a) mostrando su grado de acuerdo con la afirmación presentada mediante una escala Likert del 1 (“Nada de acuerdo”) al 7 (“Totalmente de acuerdo”); b) mediante desplegables con categorías de respuesta discretas (p. ej., Género: Mujer, hombre, no binario);.

Para las variables medidas mediante escalas Likert de 1 a 7 se utilizarán ANOVAs y pruebas t-student para establecer si existen diferencias entre los grupos de participantes. Estudios previos sugieren que las pruebas paramétricas (ANOVAs y t-student, entre otras) son lo suficientemente robustas para ser utilizadas con variables medidas en escalas ordinales (como la escala Likert del presente estudio), pese a que este hecho suponga una violación de los supuestos para el uso de dichas pruebas.

Para las variables medidas mediante escalas discretas (SÍ/NO) se utilizarán prueba chi-cuadrado para establecer si existen diferencias entre los grupos de participantes*.

3. RESULTADOS

La evaluación de las competencias desarrolladas por el alumnado es un aspecto fundamental en la actividad docente. En este sentido es imperativo conocer qué herramientas utiliza el profesorado de la UPV/EHU de cara a diseñar las actuaciones pertinentes que desde la universidad han de llevarse a cabo para mejorar esta evaluación. Con este propósito se interrogó al profesorado en torno a esta cuestión, pidiendo que valorasen su grado de acuerdo con respecto a lo seis ítems que se analizan a continuación.

En primer lugar, el ítem “La principal técnica que utilizo para evaluar el aprendizaje es el examen escrito” muestra una puntuación media de 3.47 (DT = 1.90), la cual es significativamente menor que el valor medio de la escala, $t(402) = 5.616, p < .001$. Si atendemos a la Figura 2, ésta parece señalar que existen diferencias en este ítem en función del factor campo de conocimiento. En particular, los campos de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas tienen puntuaciones más bajas que el resto de los campos. El ANOVA univariado sobre este primer ítem confirma el efecto principal de este factor, $F(4, 398) = 13.966, p < .001 = 0.123$. Asimismo, la Figura 0 sugiere que los años trabajados en la universidad también influyen en este ítem. Concretamente, podemos ver cómo el rango de 10-20 años trabajados muestra puntuaciones más altas que el resto. El ANOVA univariado confirma el efecto principal de este factor, $F(3, 399) = 3.189, p < .05 = 0.023$.

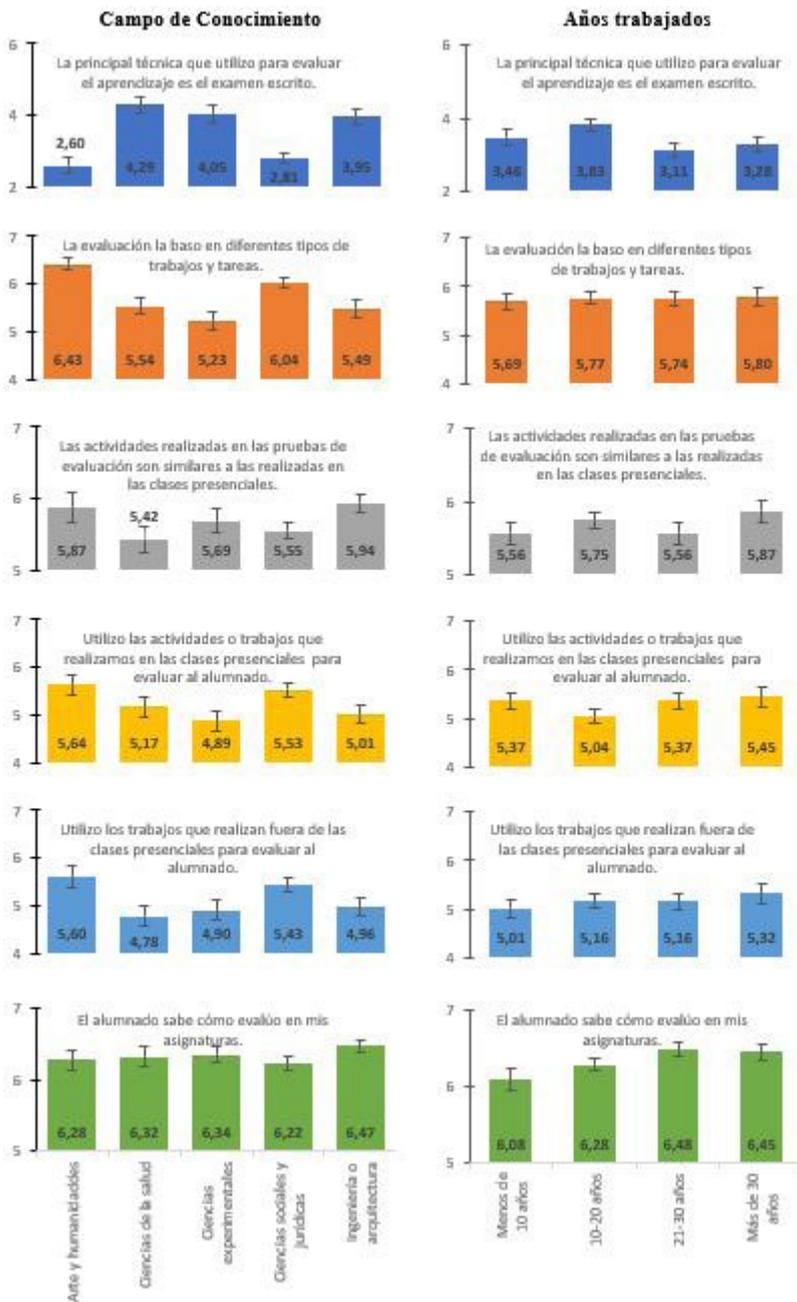
En segundo lugar, el ítem “La evaluación la baso en diferentes tipos de trabajos y tareas” muestra una puntuación media de 5.75 (DT = 1.46), la cual es significativamente menor que el valor medio de la escala, $t(402) = 24.056, p < .001$. La Figura 2 sugiere que existen diferencias en función del factor campo de conocimiento. En particular, los campos de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas tienen puntuaciones más altas que el resto de los campos. El ANOVA univariado sobre este primer ítem confirma el efecto principal de este factor, $F(4, 398) = 7.299, p < .001 = 0.068$. Por otra parte, la Figura 20 no parece

* Algunas variables muestran valores perdidos. De ahí, que algunos grados de libertad de los análisis cuantitativos no encajen con este tamaño de la muestra.

indicar que existan diferencias en este ítem en función de los años trabajados. El ANOVA univariado no muestra efecto principal significativo, $F(3, 399) = 0.084$, $p < .969 = 0.001$, por lo que no se puede afirmar que el factor años trabajados tenga un efecto sobre las puntuaciones de este ítem.

En tercer lugar, el ítem “Las actividades realizadas en las pruebas de evaluación son similares a las realizadas en las clases presenciales” muestra una puntuación media de 5.68 (DT = 1.35), la cual es significativamente menor que el valor medio de la escala, $t(402) = 25.117$, $p < .001$. La Figura 20 muestra puntuaciones similares en todos los campos. El ANOVA univariado sobre este primer ítem no encuentra efecto principal significativo de este factor, $F(4, 398) = 2.044$, $p = .087 = 0.020$, lo que no nos permite confirmar las diferencias en función del campo en este ítem. Asimismo, tampoco se observan diferencias en función de los años trabajados. En esta línea el ANOVA univariado no muestra efecto principal significativo, $F(3, 399) = 1.074$, $p < .360 = 0.008$.

Figura 2. Puntuaciones de los ítems relativos a la evaluación.



En cuarto lugar, el ítem “Utilizo las actividades o trabajos que realizamos en las clases presenciales para evaluar al alumnado” muestra una puntuación media de 5.27 (DT = 1.67), la cual es significativamente menor que el valor medio de la escala, $t(402) = 15.230, p < .001$. Atendiendo a la Figura 20 apreciamos diferencias en función del campo de conocimiento con respecto a este ítem. En particular, se observa que las puntuaciones de los campos Arte y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas tienen puntuaciones más altas que el resto de los campos. El ANOVA univariado sobre este primer ítem confirma el efecto principal de este factor, $F(4, 398) = 2.944, p < .05 = 0.029$. En cuanto al factor años trabajando no se aprecian diferencias reseñables. El ANOVA univariado no muestra efecto principal significativo, $F(3, 399) = 1.463, p < .224 = 0.011$, por lo que no se puede afirmar que este factor afecte a las puntuaciones de este ítem.

En quinto lugar, el ítem “Utilizo los trabajos que realizan fuera de las clases presenciales para evaluar al alumnado” muestra una puntuación media de 5.16 (DT = 1.71), la cual es significativamente menor que el valor medio de la escala, $t(402) = 13.637, p < .001$. La Figura 20, en la línea de ítems anteriores que las puntuaciones de los campos Arte y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas son más altas que las del resto de los campos. El ANOVA univariado sobre este primer ítem confirma el efecto principal de este factor, $F(4, 398) = 3.118, p < .05 = 0.030$. Asimismo, no parece haber diferencias en función de los años trabajados. El ANOVA univariado no muestra efecto principal significativo, $F(3, 399) = 0.429, p < .732 = 0.003$, por lo que no se puede afirmar que este factor afecte a las puntuaciones de este ítem.

En sexto y último lugar, el ítem “El alumnado sabe cómo evaluó en mis asignaturas” muestra una puntuación media de 6.32 (DT = 1.02), la cual es significativamente menor que el valor medio de la escala, $t(402) = 45.474, p < .001$. Si observamos la Figura 2 no apreciamos diferencias en función del campo de conocimiento. El ANOVA univariado no muestra efecto principal significativo, $F(4, 398) = 0.855, p < .498 = 0.021$, por lo que no se puede afirmar que este factor afecte a las puntuaciones de este ítem. No obstante, en lo que respecta al factor años trabajados en la universidad la Figura 2 sugiere que las puntuaciones a este ítem van siendo más altas a medida que se van acumulando años trabajados en la universidad. El ANOVA univariado confirma el efecto principal de este factor, $F(3, 399) = 2.803, p < .05 = 0.021$.

4. CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un proceso fundamental en la educación que permite a los educadores medir el progreso y el logro de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos (Castro & Tumibay, 2021). Es importante que la evaluación sea justa, objetiva, consistente y esté alineada con los objetivos de aprendizaje

y el enfoque pedagógico utilizado en la enseñanza, ya que los resultados de la evaluación deben ser utilizados para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El examen ha sido la herramienta de evaluación por excelencia durante años (Radianti et al., 2020), y todavía sigue siendo ampliamente utilizada aunque en algunos campos como el Arte y Humanidades y las Ciencias Sociales y Jurídicas se ven procesos de cambio. Ez precisamente en esos campos donde además el alumnado también realiza trabajos fuera de clase que puedan ser evaluados.

Respecto a los años de docencia hemos encontrado que los y las docentes del rango entre 10-20 años trabajados usan significativamente más los exámenes. Asimismo se ha encontrado que el profesorado cree que su alumnado sabe cómo los evalúa más a medida que se van acumulando años trabajados en la universidad.

Es importante que la evaluación en educación superior se realice de manera justa, transparente y con criterios claros y relevantes. Esta investigación es solo un pequeño acercamiento al estado de la cuestión en la Universidad del País Vasco, pero puede ser también un punto de partida con miras al futuro.

En suma, los resultados de la evaluación deben ser analizados cuidadosamente para identificar áreas de mejora y oportunidades de desarrollo para los programas, los cursos, los profesores y los estudiantes. De esta manera, se puede tomar decisiones informadas y efectivas para mejorar la calidad de la educación.

5. ASPECTOS ÉTICOS

Este proyecto tiene la aprobación del El Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU (Ref.: M10/2022/107),

6. FINANCIAMIENTO DEL ESTUDIO

Este estudio ha sido financiado por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU

7. CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores no tienen ningún conflicto de interés

8. REFERENCIAS

- Avella, J. T., Kebritchi, M., Nunn, S. G., & Kanai, T. (2016). Learning analytics methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review. *Online Learning, 20*(2), 13-29.
- Bidabadi, N. S., Isfahani, A. N., Rouhollahi, A., & Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: requirements and barriers. *Journal of advances in medical education & professionalism, 4*(4), 170.
- Bolivar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8*(2), 15-39.
- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*
- Castro, M. D. B., & Tumibay, G. M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies, 26*, 1367-1385..
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education, 69*, 963-976
- Chan, C. K., Fong, E. T., Luk, L. Y., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development, 57*, 1-10.
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). The Evaluation of Teacher Performance in Higher Education. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones, 7*(2), 499-515.
- Darussalam, G. (2010). Program Evaluation in Higher Education. *International journal of research & review, 5*(2), 34-76
- Gallego, M. L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, 57-76.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International journal of educational research, 102*, 101586.
- Hernández, A. F. P., Sánchez, C. J. M., Arellano, P. P., & Whizar, H. M. Y. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas docentes, 28*(63), 60-68.

- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4-29.
- Leathwood, C., & Phillips, D. (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities. *Higher Education*, 40(3), 313-330.
- Navarro Mosquera, N. G., Falconí Asanza, A. V., & Espinoza Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista universidad y sociedad*, 9(4), 58-69.
- Owen, J. M. (2020). *Program evaluation: Forms and approaches*. Routledge
- Parejo, N. F. H., & Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de ciencias sociales*, 28(1), 106-122
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778.
- Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28.
- Steyn, C., Davies, C., & Sambo, A. (2019). Eliciting student feedback for course development: the application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 11-24.
- Suryawati, E., & Osman, K. (2017). Contextual learning: Innovative approach towards the development of students' scientific attitude and natural science performance. *Eurasia Journal of mathematics, science and technology education*, 14(1), 61-76.

Recibido: 31 de diciembre de 2023

Aceptado: 28 de octubre de 2024