



ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>  
*Educación y Humanismo* 26(47): pp. 247-269. Julio-Diciembre, 2024  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6559>


## Evaluación orientada al aprendizaje: percepción de docentes de una universidad chilena

### Learning-oriented assessment: Perception of teachers from a Chilean university

Recibido: 02-05-2023

Aceptado: 09-02-2024

Publicado: 25-07-2024

Carolina-Cárdenas 

Universidad Católica de Temuco y Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.  
Autora de correspondencia: [carolina.cardenas@uct.cl](mailto:carolina.cardenas@uct.cl)

Cristian Cerda 

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Miriam León 

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

#### Resumen

**Objetivo:** en el contexto de educación superior actual, en el que se aspira a cambiar de una visión tradicional de la evaluación hacia un enfoque formativo de la misma, esta investigación buscó determinar la percepción de los docentes universitarios chilenos sobre evaluación orientada al aprendizaje. **Método:** es un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo correlacional. Participaron 117 docentes de una universidad del sur de Chile, quienes contestaron el instrumento ActEval, que tiene 31 ítems organizados en cuatro dimensiones y tres criterios de evaluación: importancia, competencia y uso. Se realizó la descripción de las variables, su comparación (años de experiencia docente y perfeccionamiento en docencia universitaria), la correlación entre variables y la identificación de perfiles docentes. **Resultados:** estos muestran que los docentes valoran positivamente las prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje, pero se sienten menos competentes para llevarlas a cabo y utilizarlas. No se observaron diferencias significativas según las variables estudiadas. Se encontraron correlaciones positivas entre todos los criterios. Se identificaron tres perfiles docentes: Evaluador flexible, Evaluador consistente y Evaluador teórico. **Conclusiones:** este estudio permite comprender que, si bien los docentes valoran la evaluación orientada al aprendizaje, existe una necesidad de formación para que desarrollen las competencias necesarias para implementar este enfoque de evaluación de manera efectiva.

**Palabras clave:** evaluación educacional, educación superior, profesorado, Chile.

**Como citar este artículo (APA):** Cardenas-Herrera, C., Cerda, C., & León, M. (2024). Evaluación orientada al aprendizaje: percepción de docentes de una universidad chilena. *Educación y Humanismo*, 26(47), pp 247-269. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6559>



## Abstract

**Objective:** in the current context of higher education, in which there is an aspiration to shift from a traditional vision of assessment towards a formative approach, the aim of this study was to determine the Chilean university teachers' perception on learning-oriented assessment. **Method:** it is a quantitative study, with a non-experimental research design of correlational type. A total of 117 teachers from a university in southern Chile participated. They answered the instrument ActEval (by its acronym in Spanish), which has 31 items organized into four dimensions and three evaluation criteria: importance, competence and use. Data were analyzed according to descriptive indicators of variables, comparison (years of teaching experience and training of university teaching), relation between variables and teacher profiles identification. **Results:** they showed that teachers appreciate positively learning-oriented assessment practices, but they feel less competent to carry out and use them. No significant differences according to variables studied were found. Positive correlations between all criteria were found. Three profiles of university teachers were identified: flexible evaluator, stable evaluator and theoretical evaluator. **Conclusions:** this study allows to understand that while teachers value the learning-oriented assessment, there is a need to train them so they can develop competences that allow them to use this assessment approach.

**Keywords:** educational assessment, higher education, faculty, Chile.

## Introducción

La evaluación orientada al aprendizaje, término acuñado por [Carless \(2003\)](#), surge de la necesidad de poner énfasis en que el objeto primordial de la evaluación sea conducir y mejorar el aprendizaje de los estudiantes en entornos educativos de Educación Superior. Desde este enfoque el marco conceptual de la evaluación orientada al aprendizaje se puede resumir en los siguientes tres principios: (i) implementar tareas de evaluación como tareas de aprendizaje precisamente para estimular el aprendizaje; (ii) implicar a los estudiantes en la evaluación de su propio desempeño y/o el de sus pares y (iii) proporcionar retroalimentación oportuna y de cara al futuro ([Carless, 2007](#)). En este mismo sentido, [Zabalza \(2003\)](#) ha indicado que resulta necesario que las universidades pasen de una cultura evaluativa basada en el examen a otra centrada en la evaluación para el aprendizaje. Entonces, esta tiene un rol importante en relación a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, por lo que resulta necesario contar con un enfoque centrado en la evaluación.

Así, la evaluación orientada al aprendizaje busca relevar un enfoque formativo que tiene como consecuencia directa el hecho de no controlar lo que hace el estudiante ni enfocarse en la calificación, sino constituirse en un proceso para optimizar el aprendizaje ([Padilla y Gil, 2008](#)). Este enfoque de evaluación implica una herramienta estratégica en educación superior que permite a los docentes dirigir a los estudiantes hacia el aprendizaje.

El rol del docente en este enfoque cobra gran relevancia, ya que comprende una labor que no sólo consiste en calificar sino también en contribuir al aprendizaje. Una práctica evaluativa efectiva se debe enfocar en relevar los procesos de aprendizaje de los estudiantes

teniendo en cuenta que la evaluación cumple una doble función: calificación y aprendizaje (Carless, 2015). En este sentido, la evaluación orientada al aprendizaje considera que el rol del docente es más bien de facilitador del aprendizaje. El énfasis de la tarea del docente no es enseñar, sino ayudar a que los estudiantes aprendan, vale decir, facilitar el aprendizaje (Morales, 2006). El docente tiene un rol relevante en la formación del estudiante porque debe poner en práctica una metodología capaz de otorgar un protagonismo y énfasis al aprendizaje.

Sin embargo, este rol docente que contempla ambas funciones muchas veces no está presente en la educación superior. El principal problema de la evaluación en educación superior es que se manifiesta como un sinónimo de calificación, por lo que la evaluación sumativa es únicamente la validada (López, 2009). Según la OCDE y el Banco Mundial (2009), en las universidades chilenas existe una predominancia por métodos pedagógicos tradicionales, que priorizan la memorización de contenidos y las pruebas tradicionales. Así, resulta relevante conocer la percepción de los docentes universitarios de una universidad chilena, para conocer su visión y uso de la evaluación orientada al aprendizaje.

El propósito de esta investigación fue conocer la percepción de los docentes de una universidad chilena, sobre las prácticas evaluativas enmarcadas en el enfoque de evaluación orientada al aprendizaje. De manera específica, se buscó describir los criterios de importancia, competencia y utilización de esta práctica. Asimismo, comparar los grados de estos criterios según años de experiencia y perfeccionamiento en docencia universitaria, analizar la existencia de correlación entre los criterios y finalmente identificar perfiles de docentes universitarios. Esta investigación se focalizó en indagar si las prácticas evaluativas que implementan los docentes son importantes para ellos, se sienten competentes para ejecutarlas y si las utilizan en la práctica para mejorar el aprendizaje.

Esta investigación busca contribuir en la comprensión sobre la percepción de los docentes universitarios sobre la evaluación orientada al aprendizaje. La investigación sobre percepciones docentes permite reflexionar acerca de la necesidad de explorar la relación entre las creencias de los docentes universitarios y la práctica docente referente a la utilización de estrategias evaluativas. Además, para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje, resulta crucial entender las percepciones de los docentes, de manera que se puedan identificar necesidades o aspectos a mejorar. Esta investigación puede orientar a los docentes universitarios a analizar y reflexionar sobre su rol en la evaluación de los aprendizajes y también a las Instituciones de Educación Superior a tomar decisiones para mejorar la docencia universitaria. Las percepciones docentes constituyen una importante fuente de información para conocer la mirada de estos actores y reflexionar sobre sus prácticas evaluativas.

### **Antecedentes y fundamentación teórica**

La evaluación constituye una tarea esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos autores consideran que la evaluación juega un papel central e integral en el aprendizaje, y forma parte intrínseca de él, pues influye directamente en este proceso (Bonsón y Benito, 2005; Boud y Falchikov, 2007; Zabalza, 2006). Evidentemente, en todos los niveles, incluyendo la educación superior, la evaluación tiene el objetivo de obtener resultados de aprendizaje. Estos, no se refieren a la calificación numérica que obtienen los estudiantes, sino a la calidad del aprendizaje significativo que ellos adquieren para que se puedan

desarrollar de manera óptima y con éxito en el mundo laboral y profesional. La evaluación es fundamental en el proceso educativo, debiendo por tanto poseer una finalidad clara, ajustarse al entorno, con objetivos y metas, pudiendo desarrollarse en cualquier momento y lugar, generando espacios reflexivos, siendo un aspecto transformador de la calidad pedagógica (Díaz et al., 2018).

La evaluación no solo es una tarea crucial en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también influye directamente en la vida de los estudiantes, ya que afecta sus decisiones, experiencias e identidad. En este sentido, la evaluación tiene una directa incidencia y, de hecho, afecta la vida de las personas, ya que el rumbo y las carreras de los estudiantes dependen de ella (Boud y Falchikov, 2007). Asimismo, MacLellan (2001) indica que las prácticas evaluativas en educación superior juegan un papel importante en la experiencia de aprendizaje. Por su parte, Leathwood (2005, p. 318) sostiene que “las carreras futuras y el potencial de ingresos, así como la salud, el estado y la autoestima pueden verse afectados por los resultados obtenidos en los grados”.

En los últimos años, dada la importancia de la evaluación, se han desarrollado diferentes enfoques para su aplicación en educación superior, entre los que se destaca la evaluación orientada al aprendizaje. La utilización de este nuevo enfoque tiene justificación en este nivel educativo porque regula la calidad de los aprendizajes y, en consecuencia, mejora la calidad de la docencia (Fernández, 2011). La literatura evidencia que, en Europa, Canadá, Estados Unidos y la región Asia-Pacífico, la evaluación orientada al aprendizaje ha sido considerada como una metodología alternativa de evaluación que se basa en un enfoque formativo (Zeng et al., 2018). Este, ha tenido influencia en la literatura en el contexto de la educación superior, ya que pone énfasis directamente en el aprendizaje del estudiante y en el rol que asume el docente como guía en el proceso de la evaluación, integrando activamente al estudiante, para alcanzar resultados de aprendizaje óptimos.

El objetivo de la evaluación orientada al aprendizaje es reforzar este último por medio de evaluaciones formativas y sumativas que tengan un mismo enfoque central: el aprendizaje de los estudiantes (Carless, 2007). La evaluación orientada al aprendizaje se centra en considerar la evaluación sumativa y la evaluación como dos tipos de evaluación que se complementan para relevar el aprendizaje de los estudiantes. En todo nivel educativo, es posible advertir que la evaluación sumativa está presente. Siguiendo a Boud (2000), la evaluación tiene dos objetivos: certificar, a través de la evaluación sumativa, y contribuir al aprendizaje, a través de la evaluación formativa. Estos dos objetivos están relacionados intrínsecamente porque no tendría sentido contar con un sistema de evaluación sumativa fiable si este inhibe el propio aprendizaje que pretende certificar. Así, en educación superior, la evaluación sumativa constituye el medio para calificar y determinar si un estudiante aprueba o reprueba un curso, pero también resulta necesario que esta evaluación se complemente con una evaluación que dirija al estudiante a su propio aprendizaje, como lo sugiere la evaluación formativa.

Este enfoque ha implicado un cambio en la concepción de la evaluación y las prácticas evaluativas que se deben llevar a cabo en función de dirigir la evaluación al aprendizaje. Como propone Carless (2007), el marco conceptual de esta se puede resumir en los siguientes tres principios: (i) implementar tareas de evaluación como tareas de aprendizaje

precisamente para estimular el aprendizaje; (ii) implicar a los estudiantes en la evaluación de su propio desempeño y/o el de sus pares y (iii) proporcionar retroalimentación oportuna y de cara al futuro. Estos principios se traducen en lineamientos de prácticas evaluativas que los docentes universitarios podrían seguir y adoptar con el fin de promover la formación.

Las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje constituyen uno de los principios más relevantes. Cuando las tareas de evaluación se enfocan en resultados de aprendizaje, los estudiantes orientan este en la medida que se dirigen hacia dichos resultados (Carless, 2007). Las tareas de evaluación que los docentes elijan llevar a cabo tendrán una influencia directa en el aprendizaje. Padilla y Gil (2008) señalan que lo que principalmente va a condicionar cómo y qué estudiar es el modo de evaluar de los docentes. Asimismo, Herman et al. (1997) indican que es necesario que las tareas de evaluación que realice el estudiante sean complejas, con significado, que impliquen una valoración de sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades que son necesarias para llevar a cabo resolución de problemas reales.

Es importante involucrar a los estudiantes en la evaluación para que puedan desarrollar una mejor comprensión acerca de los objetivos del aprendizaje, así como también involucrarse con criterios y estándares implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carless, 2007). Según este autor, es posible hacer partícipes a los estudiantes en la evaluación por medio de diferentes prácticas como la retroalimentación entre pares, la evaluación de pares, el desarrollo de habilidades de autoevaluación, entre otras. Padilla y Gill (2008) también resaltan la importancia de involucrar a los estudiantes en la evaluación para que puedan desarrollar la habilidad de evaluar su propio trabajo y para que se conviertan en aprendices independientes y efectivos para su desarrollo como estudiantes y luego como futuros profesionales.

Es necesario que los estudiantes reciban retroalimentación apropiada, para así utilizar dicha retroalimentación en actividades que realicen en el futuro (pro-alimentación) (Carless, 2007). En el marco de la evaluación orientada al aprendizaje, la conceptualización de la retroalimentación que propone Carless et al. (2006) implica factores como apreciación y explicación del trabajo del estudiante por parte del docente y, sobre todo, acción o implicación por parte del estudiante con esta retroalimentación, de manera que lo aprendido pueda ser aplicado en futuros trabajos. Carless (2007) subraya la importancia y la necesidad de la retroalimentación en educación superior, pero con una orientación que permita su ejecución en el futuro.

Siguiendo dichos principios, Quesada et al. (2013) identifican cuatro funciones que deben desarrollar los docentes universitarios en educación superior. Estas son: (i) planificar la evaluación, (ii) realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, (iii) favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación; y (iv) revisar, mejorar e innovar en evaluación. Todo docente interesado en potenciar el aprendizaje entre sus estudiantes debiese poder ejecutar o utilizar estas funciones en la medida que desarrolla su labor docente. Quesada et al. (2013) consideran la planificación de la evaluación como un punto de partida clave para determinar los resultados de aprendizaje esperados y cómo evaluarlos. Como bien señalan Quesada et al. (2017), la planificación implica una reflexión sobre

aquellos aspectos que se van a evaluar y la forma en que se llevará a cabo el proceso evaluativo.

La retroalimentación de la evaluación debe considerar un rol activo de los estudiantes. Para que ésta sea efectiva es necesario que los docentes compartan los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación y generen un entorno con oportunidades, de manera que los estudiantes puedan monitorear y regular sus aprendizajes (Anijovich, 2017). Así, ellos pueden reflexionar sobre los procesos y resultados, y regular sus conductas (Lindblom et al., 2006). Finalmente, la función que se refiere a la revisión, mejora e innovación en la evaluación es una tarea importante a desarrollar por parte de los docentes. Es necesario que estos realicen seguimiento de sus propias tareas y de los procedimientos que llevan a cabo, de manera que puedan generar análisis que permitan instituir cambios para mejorar (Quesada et al., 2013).

## Método

### Paradigma y diseño

Se utilizaron estrategias de recolección y análisis de datos propios del paradigma cuantitativo de investigación dado que este permitió realizar comparaciones entre las variables de estudio (años de experiencia docente y perfeccionamiento en docencia universitaria), realizar correlaciones entre dichas variables e identificar perfiles docentes. Se utilizó un diseño no experimental (Salkind, 1999) de tipo correlacional para recabar datos acerca de las percepciones e identificar variables relacionadas entre sí.

### Participantes

La muestra estuvo integrada por 117 académicos universitarios. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a la disponibilidad de personas para participar en este estudio. Además, no existió disponibilidad de la universidad adscrita para solicitar un muestreo probabilístico. Los participantes pertenecían a diversas facultades de una universidad privada ubicada en el sur de Chile, durante el segundo semestre académico del año 2019. La Tabla 1 describe la muestra según las variables demográficas.

### Instrumento

La medición se realizó mediante el instrumento ActEval (Autoinforme sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario) (Quesada et al., 2013), desarrollado el año 2013 por profesionales de educación en contexto del proyecto Re-Evalúa en la Universidad de Cádiz de España. En él se utiliza una escala de autoinforme compuesta por 31 ítems, que están organizados en cuatro dimensiones: (i) Planificación y diseño de la evaluación, (ii) Seguimiento de los estudiantes, (iii) Participación de los estudiantes y (iv) Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación.

Según Biencinto et al. (2013), el instrumento presenta adecuados índices de consistencia interna para los 31 ítems en función de los criterios importancia, competencia y utilización, utilizando Alfa de Cronbach (importancia: .94; competencia: .96 y utilización: .94). El instrumento cuenta con excelente confiabilidad, siguiendo la escala clásica establecida por Nunnally (1978). Además, el análisis de confiabilidad según dimensión arrojó lo siguiente:

Planificación y diseño de la evaluación: .89; Seguimiento de los estudiantes: .90; Participación de los estudiantes: .94 y Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación: .89. Cabe mencionar que el instrumento cuenta con validación de contenido (Quesada et al., 2013).

Los ítems del instrumento se refieren a actuaciones o prácticas evaluativas que se enmarcan en la evaluación orientada al aprendizaje, y ellos se responden en función de tres criterios: importancia, competencia y utilización. La importancia se refiere al grado de relevancia que tiene para el docente una determinada actuación en la evaluación; la competencia al grado en el que el docente se considera preparado para implementarla; y la utilización al grado en el que el docente la realiza. A los ítems de este instrumento se respondió mediante una escala ordinal de 6 puntos (1 = Ninguna, 6 = Totalmente). Para apoyar el análisis cuantitativo, se recogieron datos demográficos, que corresponden a las variables ya presentadas en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
Descripción de la población.

Variables	Atributos	Porcentaje
Sexo	Hombre	45.3
	Mujer	54.7
Facultad en la que se desempeña como docente	Arquitectura, Artes y Diseño	4.3
	Ciencias de la salud	17.1
	Ciencias jurídicas, económicas y administrativas	10.3
	Ciencias religiosas y filosofía	1.7
	Ciencias sociales y humanidades	14.5
	Educación	24.8
	Ingeniería	11.1
	Recursos naturales	8.5
	Técnica	5.1
Título profesional y/o grado académico completado	Vicerrectoría Académica	2.6
	Título profesional y/o Licenciado	20.5
	Magíster	59.8
Rango de años de experiencia como docente	Doctorado	19.7
	Menor a 10 años	41.0
	Entre 10 y 20 años	32.5
Perfeccionamiento en docencia universitaria	Mayor a 20 años	26.5
	Sí	53.0
Tipo de contrato de trabajo	No	47.0
	Jornada por horas	29.9
	Jornada parcial	11.1
	Jornada completa	59.0

## **Procedimiento**

La primera acción fue solicitar autorización al directivo del departamento de docencia de la universidad. La recopilación de datos se realizó a través de un cuestionario en línea mediante QuestionPro, debido a que la universidad a la que pertenecen los investigadores facilitó esta plataforma y, además, ésta presenta una interfaz fácil de utilizar para los participantes del estudio. El enlace del cuestionario fue enviado por el directivo a todos los docentes universitarios a través del correo electrónico institucional. Los docentes decidieron participar voluntariamente y sin retribución. Posteriormente, se descargó de QuestionPro una base de datos en formato de archivo SPSS, para analizar los datos obtenidos. Este análisis consistió en definir y organizar las variables, para luego crear el libro de códigos y finalmente realizar las pruebas estadísticas.

## **Análisis de datos**

Los datos fueron explorados para verificar su ingreso, lo que permitió constatar la inexistencia de valores perdidos. Luego, se crearon doce variables considerando las dimensiones del instrumento y su grado de importancia, competencia y utilización. Para cada una de estas doce variables, se calculó la consistencia interna (confiabilidad) a través de la prueba Alfa de Cronbach. Además, para analizar los niveles de normalidad de cada una de las variables, se analizaron los niveles de asimetría y curtosis de estas variables, en reemplazo de las tradicionales pruebas de normalidad (e.g., Shapiro-Wilks o Kolmogórov-Smirnov (K-S) de 1 muestra). Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables generadas.

Para abordar los objetivos de comparación, se utilizaron pruebas paramétricas y no paramétricas de comparación de grupos. Mediante la prueba ANOVA de una vía, se analizó si existían diferencias según años de experiencia docente (variable politómica, que inicialmente fue codificada en cinco niveles, pero luego se recodificó en tres). Se utilizó esta prueba paramétrica debido a que los valores de asimetría y curtosis evidenciaron la normalidad de las variables. Para las variables con valores fuera del rango adecuado de asimetría y curtosis de acuerdo al rango establecido por [Gravetter y Wallnau \(2014\)](#), se utilizó la alternativa no paramétrica Kruskal-Wallis. En el caso de la variable perfeccionamiento en docencia, dado su carácter dicotómico, se utilizaron las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney (esta última como alternativa no paramétrica).

Para analizar la relación entre las variables, se utilizó la prueba de correlación R de Pearson. Para las variables que no tuvieron distribución normal, se calculó la prueba Rho de Spearman. Para identificar perfiles de docentes universitarios según grado de importancia, competencia y utilización, se identificó de existencia de conglomerados mediante análisis de conglomerados jerárquicos con el Método de Ward. La observación del dendograma permitió identificar los grupos. Para verificar la mejor solución de agrupamiento se realizó el análisis de ANOVA de una vía. Finalmente, se realizaron análisis para determinar si los perfiles tenían relación con variables externas como perfeccionamiento en docencia universitaria, sexo y rango de años de experiencia. Se utilizó la prueba Chi-cuadrado de Pearson. La versión 15.0 de SPSS y el programa JASP versión 0.14.1 fueron utilizados para realizar los análisis estadísticos.



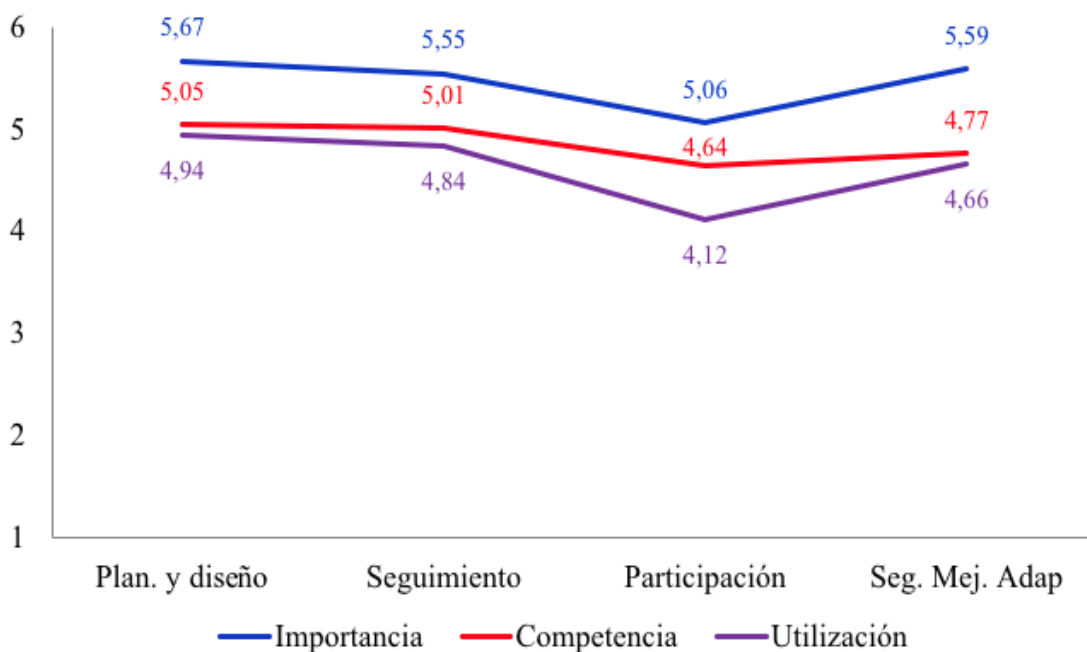
## Resultados

### Consistencia interna de las dimensiones del instrumento

Se obtuvieron valores alfa de Cronbach entre .70 y .90 en las dimensiones, que indican que cada una de las variables posee buenos niveles de consistencia interna.

### Análisis descriptivo

La Figura 1 presenta los promedios de importancia, competencia y utilización según cada dimensión. Se evidencia que en todas las dimensiones la importancia obtuvo las puntuaciones más altas; la competencia obtuvo un grado intermedio entre la importancia y la utilización, y la utilización obtuvo las puntuaciones más bajas. Lo anterior da cuenta de una mayor predominancia y valorización del criterio de importancia, mientras que la utilización se evidencia en menor medida.



*Nota.* Plan. y diseño = Planificación y diseño de la evaluación. Seg. Mej. Adap. = Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación.

**Figura 1**

*Promedios de importancia, competencia y utilización según dimensión.*

### Grado de importancia, competencia y utilización según años de experiencia

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos de ANOVA de una vía sobre el grado de importancia, competencia y utilización, según años de experiencia como docente en tres niveles: Menor a 10 años, Entre 10 y 20 años y Mayor a 20 años, los que evidencian que la variable años de experiencia como docente no presenta diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ) entre los grupos.

**Tabla 2**

Comparación de importancia, competencia y utilización según años de experiencia como docente (ANOVA).

Variables	Grupos	Descriptivos			ANOVA			
		N	M	DE	GI	F	P	
Plan. y diseño (C)	< 10 años	48	4.97	0.58	Inter-grupos	2	0.699	0.499
	Entre 10 y 20 años	38	5.13	0.64	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	5.07	0.74	Total	116		
	Total	117	5.05	0.64				
Plan y diseño (U)	< 10 años	48	4.86	0.61	Inter-grupos	2	0.637	0.531
	Entre 10 y 20 años	38	4.96	0.65	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	5.03	0.80	Total	116		
	Total	117	4.94	0.67				
Seguimiento (C)	< 10 años	48	4.90	0.74	Inter-grupos	2	0.968	0.383
	Entre 10 y 20 años	38	5.11	0.75	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	5.07	0.77	Total	116		
	Total	117	5.01	0.75				
Seguimiento (U)	< 10 años	48	4.73	0.80	Inter-grupos	2	0.887	0.415
	Entre 10 y 20 años	38	4.96	0.80	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	4.85	0.90	Total	116		
	Total	117	4.84	0.82				
Participación (I)	< 10 años	48	5.02	0.73	Inter-grupos	2	2.144	0.122
	Entre 10 y 20 años	38	5.26	0.79	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	4.85	0.97	Total	116		
	Total	117	5.06	0.83				
Participación (C)	< 10 años	48	4.51	0.71	Inter-grupos	2	1.831	0.165
	Entre 10 y 20 años	38	4.85	0.85	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	4.58	0.99	Total	116		
	Total	117	4.64	0.85				
Participación (U)	< 10 años	48	4.00	0.86	Inter-grupos	2	1.126	0.328
	Entre 10 y 20 años	38	4.33	1.08	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	4.06	1.26	Total	116		
	Total	117	4.12	1.05				
Seg. Mej. Adap. (I)	< 10 años	48	5.50	0.52	Inter-grupos	2	1.409	0.249
	Entre 10 y 20 años	38	5.70	0.52	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	5.57	0.59	Total	116		
	Total	117	5.59	0.54				
Seg. Mej. Adap. (C)	< 10 años	48	4.69	0.78	Inter-grupos	2	0.568	0.568
	Entre 10 y 20 años	38	4.88	0.75	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	4.78	0.97	Total	116		
	Total	117	4.77	0.83				
Seg. Mej. Adap. (U)	< 10 años	48	4.60	0.82	Inter-grupos	2	0.328	0.721
	Entre 10 y 20 años	38	4.76	0.91	Intra-grupos	114		
	> 20 años	31	4.63	1.11	Total	116		
	Total	117	4.66	0.93				

*Nota.* Plan. y diseño = Planificación y diseño de la evaluación. Seguimiento = Seguimiento de los estudiantes. Participación = Participación de los estudiantes. Seg. Mej. Adap. = Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación. (I) = Importancia. (C) = Competencia. (U) = Utilización.

La Tabla 3 muestra los resultados del análisis de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para las variables que presentaron valores fuera del rango adecuado de asimetría y curtosis (Importancia de Planificación y diseño e Importancia de Seguimiento de los estudiantes). Los resultados evidencian que la variable años de experiencia como docente no presenta diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ) entre los grupos.

**Tabla 3**

Comparación de importancia, competencia y utilización según años de experiencia como docente (Kruskal-Wallis).

Variables	Grupos	Descriptivos			Kruskal-Wallis		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>G</i> <sub>l</sub>	$\chi^2$	<i>P</i>
Plan. y diseño (I)	< 10 años	48	5.61	0.44	2	2.402	0.301
	Entre 10 y 20 años	38	5.74	0.36			
	> 20 años	31	5.67	0.36			
	Total	117	5.67	0.40			
Seguimiento (I)	< 10 años	48	5.48	0.63	2	1.287	0.526
	Entre 10 y 20 años	38	5.65	0.44			
	> 20 años	31	5.53	0.50			
	Total	117	5.55	0.54			

*Nota.* Plan. y diseño = Planificación y diseño de la evaluación. Seguimiento = Seguimiento de los estudiantes. (I) = Importancia.

### Grado de importancia, competencia y utilización según perfeccionamiento en docencia universitaria

La Tabla 4 muestra los resultados de prueba t de Student para comparar los criterios de importancia, competencia y utilización según perfeccionamiento en docencia universitaria. Las diferencias con respecto a las prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje por parte de los docentes universitarios no son estadísticamente significativas según esta categoría ( $p > 0.05$ ). Por lo tanto, no existe diferencia entre los grupos comparados.

La Tabla 5 muestra los resultados del análisis de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney sobre los criterios según perfeccionamiento en docencia universitaria, para las variables que presentaron valores fuera del rango adecuado de asimetría y curtosis. El perfeccionamiento en docencia universitaria no presenta diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ) entre los grupos en estas variables mencionadas.

**Tabla 4**

Comparación de importancia, competencia y utilización según perfeccionamiento en docencia universitaria (t de Student).

Variables	Descriptivos				Prueba t de Student		
	Grupo	N	Media	DS	t	gl	p
Plan. y diseño (C)	Sí	62	5.01	0.60	-0.729	115	0.467
	No	55	5.09	0.69			
Plan. y diseño (U)	Sí	62	4.96	0.63	0.314	115	0.754
	No	55	4.92	0.73			
Seguimiento (C)	Sí	62	5.00	0.68	-0.101	115	0.920
	No	55	5.02	0.83			
Seguimiento (U)	Sí	62	4.87	0.79	0.407	115	0.685
	No	55	4.80	0.86			
Participación (I)	Sí	62	5.06	0.85	0.048	115	0.962
	No	55	5.05	0.80			
Participación (C)	Sí	62	4.64	0.77	0.016	115	0.987
	No	55	4.64	0.93			
Participación (U)	Sí	62	4.18	1.08	0.668	115	0.506
	No	55	4.05	1.03			
Seg. Mej. Adap. (I)	Sí	62	5.65	0.50	1.321	115	0.189
	No	55	5.52	0.58			
Seg. Mej. Adap. (C)	Sí	62	4.75	0.77	-0.360	115	0.719
	No	55	4.80	0.89			
Seg. Mej. Adap. (U)	Sí	62	4.67	0.89	0.118	115	0.906
	No	55	4.65	0.98			

*Nota.* Plan. y diseño = Planificación y diseño de la evaluación. Seguimiento = Seguimiento de los estudiantes. Participación = Participación de los estudiantes. Seg. Mej. Adap. = Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación. (I) = Importancia. (C) = Competencia. (U) = Utilización.

**Tabla 5**

Comparación de variables no paramétricas según perfeccionamiento en docencia universitaria.

Variables	Descriptivos				Prueba U de Mann-Whitney	
	Grupo	n	Mdn	DE	W	P
Plan. y diseño (I)	Sí	62	5.69	0.40	1891.500	0.298
	No	55	5.64	0.39		
Seguimiento (I)	Sí	62	5.59	0.50	1848.000	0.429
	No	55	5.50	0.59		

*Nota.* Plan. y diseño = Planificación y diseño de la evaluación. Seguimiento = Seguimiento de los estudiantes. (I) = Importancia.

### Análisis de relación entre importancia, competencia y utilización

La Tabla 6 muestra los resultados del análisis de correlación de Rho de Spearman de los criterios importancia, competencia y utilización según la dimensión Planificación y diseño de la evaluación. Estos resultados indican que las tres correlaciones presentadas entre las variables de la dimensión analizada son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Según la interpretación del rango de valores del análisis Rho de Spearman, propuesta por Bisquerra (2009), la correlación existente entre importancia y competencia es positiva moderada ( $r_s = 0.499$ ). La correlación entre importancia y utilización también es positiva moderada ( $r_s = 0.472$ ). La correlación entre competencia y utilización es positiva alta ( $r_s = 0.823$ ).

**Tabla 6**

Relación entre importancia, competencia y utilización según Planificación y diseño de la evaluación.

Variables	Rho de Spearman	$p$
Importancia de PD - Competencia en PD	0.499***	< .001
Importancia de PD - Utilización de PD	0.472***	< .001
Competencia en PD - Utilización de PD	0.823***	< .001

Nota. PD = Planificación y diseño de la evaluación. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Asimismo, la Tabla 7 muestra que los resultados indican que las tres correlaciones presentadas entre las variables de la dimensión analizada son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Según la interpretación del rango de valores del análisis Rho de Spearman, propuesta por Bisquerra (2009), la correlación existente entre importancia y competencia es positiva moderada ( $r_s = 0.540$ ). La correlación entre importancia y utilización también es positiva moderada ( $r_s = 0.577$ ). La correlación entre competencia y utilización es positiva alta ( $r_s = 0.864$ ).

**Tabla 7**

Relación entre importancia, competencia y utilización según Seguimiento de los estudiantes.

Variables	Rho de Spearman	$p$
Importancia de SE - Competencia en SE	0.540***	< .001
Importancia de SE - Utilización de SE	0.577***	< .001
Competencia en SE - Utilización de SE	0.864***	< .001

Nota. SE = Seguimiento de los estudiantes. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

La Tabla 8 muestra los resultados del análisis de correlación de Pearson correspondientes a las variables de la dimensión Participación de estudiantes. Las tres correlaciones entre las variables de la dimensión analizada son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). La correlación entre importancia y competencia es buena ( $r = 0.643$ ). La correlación entre importancia y utilización es buena ( $r = 0.735$ ). La correlación entre competencia y utilización es muy buena ( $r = 0.816$ ).

**Tabla 8**

Relación entre importancia, competencia y utilización según Participación de los estudiantes.

Variables		R			> 95% IC	
Importancia de PE	- Competencia en PE	0.643	***	< .001	0.522	0.738
Importancia de PE	- Utilización de PE	0.735	***	< .001	0.638	0.808
Competencia en PE	- Utilización de PE	0.816	***	< .001	0.745	0.869

Nota. PE = Participación de los estudiantes \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

La Tabla 9 muestra los resultados del análisis de correlación de Pearson correspondientes a las variables de la dimensión Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación. Las tres correlaciones entre las variables de la dimensión analizada son estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). La correlación entre importancia y competencia es moderada ( $r = 0.535$ ). La correlación entre importancia y utilización es moderada ( $r = 0.527$ ). La correlación entre competencia y utilización es muy buena ( $r = 0.890$ ).

**Tabla 9**

Relación entre importancia, competencia y utilización según Seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación.

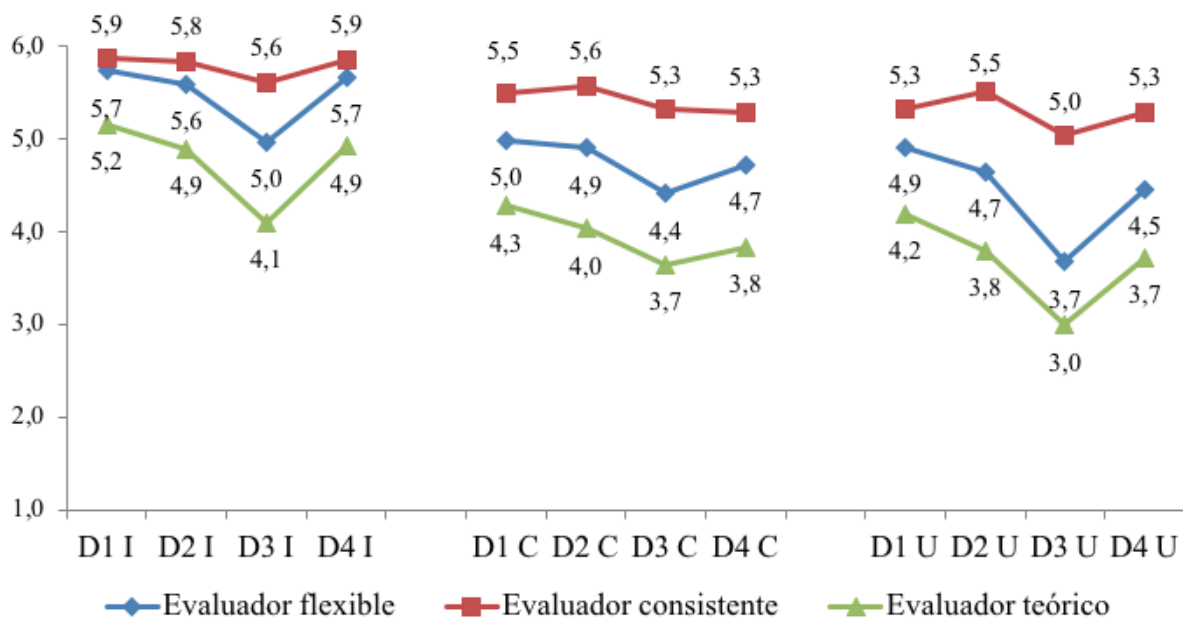
Variables		R de Pearson		P	< 95% IC	
Importancia de SMA	- Competencia en SMA	0.535	***	< .001	0.391	0.653
Importancia de SMA	- Utilización de SMA	0.527	***	< .001	0.383	0.647
Competencia en SMA	- Utilización de SMA	0.890	***	< .001	0.845	0.923

Nota. SMA = seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Los resultados permiten evidenciar que existe correlación entre los criterios importancia, competencia y utilización en todas las dimensiones del instrumento. El análisis de nivel de correlación entre los criterios importancia, competencia y utilización según todas las dimensiones evidenció que efectivamente existe correlación entre dichas variables y que esta es positiva y se presenta en los niveles entre moderada y alta correlación, lo que implica que en general existe relación en sentido directo entre las variables.

#### Perfiles de docentes universitarios

El análisis de conglomerados permitió identificar la existencia de tres grupos distintos. Dichos perfiles son Evaluador flexible, Evaluador consistente y Evaluador teórico. La Figura 2 muestra las medias de las variables importancia, competencia y utilización según dimensión.



Nota. D1= Dimensión Planificación y diseño de la evaluación. D2= Dimensión Seguimiento de los estudiantes. D3= Dimensión Participación de los estudiantes. D4 = Dimensión seguimiento, mejora y adaptación de la evaluación. I = Importancia. C = Competencia. U = Utilización.

**Figura 2**  
*Perfiles evaluativos de docentes universitarios*

El Evaluador consistente se caracteriza por tener las puntuaciones más altas. Este perfil evidencia consistencia alta en los criterios de importancia, competencia y utilización según dimensión. El perfil de Evaluador flexible se caracteriza por tener un menor grado de consistencia en su percepción de los criterios de importancia, competencia y utilización según dimensión. Este perfil presenta las mayores puntuaciones en el criterio de importancia de todas las dimensiones, mientras que en competencia y utilización se observan puntuaciones en un menor grado. El perfil de Evaluador teórico tiene las puntuaciones más bajas. Si bien el Evaluador teórico es semejante al Evaluador flexible en cuanto a que presenta un mayor grado en importancia y menor grado en competencia y utilización, este perfil tiene la particularidad de presentar las menores puntuaciones en competencia y, sobre todo, en utilización. Esto implica que este perfil docente se caracteriza por tener una percepción más bien teórica, vale decir, conoce y destaca la importancia que en la teoría tienen estas prácticas evaluativas, pero no se siente competente para utilizarlas y, en efecto, no las utiliza.

Los resultados también permitieron determinar si los perfiles docentes tenían una asociación a factores externos. La Tabla 10 muestra los resultados obtenidos de la prueba Chi cuadrado de Pearson para las variables perfeccionamiento en docencia universitaria ( $X^2 = 0.529$ ,  $p < .05$ ), sexo ( $X^2 = 0.271$ ,  $p < .05$ ) y rango de años de experiencia como docente ( $X^2 = 0.578$ ,  $p < .05$ ), los que indican que no existe asociación entre los perfiles de docentes universitarios identificados y estas variables. Por lo tanto, ninguna de las variables externas medidas en el marco de esta investigación da respuesta a entender qué característica de la población permite diferenciar los perfiles de los docentes universitarios.

**Tabla 10**  
Asociación de perfiles docentes con variables externas

Variables	Grupo	Evaluador consistente		Evaluador flexible		Evaluador teórico		Valor	X <sup>2</sup>
		n	%	n	%	n	%		
Perfeccionamiento en docencia universitaria	Sí	30	48.4	19	30.6	13	21.0	1.274 <sup>a</sup>	0.529
	No	21	38.2	21	38.2	13	23.6		
Sexo	Hombre	26	49.1	14	26.4	13	24.5	2.608 <sup>a</sup>	0.271
	Mujer	25	39.1	26	40.6	13	20.3		
Experiencia como docente	< 10 años	17	35.4	19	39.6	12	25.0	2.883 <sup>a</sup>	0.578
	Entre 10 y 20 años	20	52.6	10	26.3	8	21.1		
	> 20 años	14	45.2	11	35.5	6	19.4		

### Discusión y conclusiones

Esta investigación analizó los criterios de importancia, competencia y utilización que asignan los docentes universitarios de una universidad chilena, a prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje. En particular, examinó si estos criterios están asociados de manera significativa a los años de experiencia y al perfeccionamiento en docencia universitaria.

Asimismo, buscó analizar la correlación entre los criterios de importancia, competencia y utilización. También se identificaron los perfiles de docentes de acuerdo a los grados de importancia, competencia y utilización que asignan a las prácticas evaluativas y, finalmente, se analizó si estos estaban asociados a variables externas. Los resultados de esta investigación permiten conocer la apreciación y la aplicación de la evaluación orientada al aprendizaje en el contexto chileno.

Los resultados descriptivos muestran una mayor valoración por el criterio de importancia en todas las dimensiones, mientras que la competencia se manifiesta en un grado intermedio y la utilización presenta la menor valoración en la mayoría de las dimensiones. Un estudio equivalente realizado por [Quesada-Serra et al. \(2016\)](#) muestra una similitud en la tendencia de los resultados, ya que los docentes valoraron la mayoría de las prácticas evaluativas como importantes y a su vez manifestaron sentirse competentes para llevarlas a cabo, pero la utilización de las tareas se manifestó en un grado ligeramente menor. Asimismo, otro estudio similar realizado por [Reyes et al. \(2020\)](#) evidencia que el profesorado percibe como importante la evaluación y, si bien se siente competente, considera que no la usa suficientemente. De acuerdo a esto, se observa que, si bien los docentes universitarios consideran importantes las prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje, no manifiestan en un mismo grado la competencia ni la utilización. En estos estudios, es posible advertir que la utilización se presenta en un grado menor, lo que implica directamente que, por un lado, los docentes resaltan estas prácticas, pero por otro, su uso en la práctica no es frecuente, ni tampoco existe completa coherencia con su percepción de importancia.



Los docentes valoran mejor las prácticas evaluativas de Planificación y diseño de la evaluación, y en menor grado las prácticas asociadas a la dimensión Participación de los estudiantes. El estudio similar realizado por [Reyes et al. \(2020\)](#) evidenció que las dimensiones más valoradas fueron Planificación y diseño de la evaluación, y Seguimiento de los estudiantes, mientras que la menos valorada fue Participación de los estudiantes. Ambas investigaciones coinciden en la valorización positiva que otorga el profesorado a las prácticas enmarcadas en la Planificación y diseño de la evaluación, y a la valorización en un menor grado a la Participación de los estudiantes. De acuerdo a esto, por un lado, pareciera ser que los docentes valoran como una tarea específica de su profesión la planificación y el diseño de la evaluación mientras que, por otro lado, valoran en una menor medida la participación que pudiesen tener los estudiantes como actores clave en la ejecución de la evaluación, por lo que, en definitiva, la evaluación no es percibida como una tarea relevante que deba realizar el estudiantado.

Los resultados referentes a los criterios importancia, competencia y utilización según años de experiencias de los docentes evidenciaron que los grupos son homogéneos y la variable años de experiencia no representa diferencias estadísticamente significativas. El estudio de [Quesada et al. \(2016\)](#) difiere con los resultados encontrados en esta investigación, ya que los criterios importancia y competencia presentaron diferencias significativas según los años de experiencia como docente. La evidencia internacional indica que lo que facilita la actuación docente y determina las acciones de enseñanza es un conocimiento personal que se basa en la biografía y las experiencias pasadas ([Medina y Jarauta, 2020](#)). En este sentido, estas últimas, tienen una implicancia real en la práctica docente. De acuerdo a lo anterior, entonces, resulta controvertido que en la presente investigación los resultados no arrojaran diferencias significativas según la variable años de experiencia.

En cuanto a la comparación de los criterios según formación universitaria, se evidenció que no existe diferencia estadísticamente significativa. Este hecho resulta controvertido en el sentido que se esperaría que los docentes que tienen un perfeccionamiento en docencia universitaria perciban de mejor manera y tengan una mayor consciencia por orientar sus prácticas evaluativas hacia el aprendizaje. Dado que la variable formación en docencia universitaria es dicotómica y sólo permitió conocer si los docentes contaban o no con esta formación, no fue posible conocer si estos actores educativos tienen conocimientos en evaluación y, particularmente, en evaluación orientada al aprendizaje. De acuerdo a lo planteado por [Ali \(2013\)](#), existiría una deficiencia en formación y conocimientos acerca de la evaluación orientada al aprendizaje, por lo que probablemente este hecho podría haber incidido en que la percepción de los docentes no estuviese asociada a la formación universitaria. Este mismo autor sugiere que una forma de poder solucionar desafíos -como limitaciones de tiempo, falta de herramientas de evaluación efectivas, falta de formación docente en evaluación orientada al aprendizaje, clases con muchos estudiantes- es capacitar a los docentes en este tipo de evaluación, de manera que así puedan llevar a la práctica esta metodología en función de los principios que la fundan.

Uno de los hallazgos importantes de esta investigación es la correlación entre los criterios importancia, competencia y utilización según cada dimensión. Esta relación directa entre ellos implica que en la medida que los docentes valoren y tengan plena consciencia de la importancia de las prácticas evaluativas, la competencia y la utilización cobrarán mayor

valor para los docentes universitarios. Asimismo, cabe subrayar la correlación entre competencia y utilización, que implica que existe una relación entre las habilidades evaluativas que perciben tener los docentes y sus propias prácticas evaluativas en el aula. De acuerdo a esto, el profesorado utiliza las prácticas evaluativas que sabe desarrollar o que tiene habilidad para ejecutar. En este sentido, este estudio permite resaltar la importancia de formar a los docentes en evaluación educativa y, específicamente, con un enfoque en el aprendizaje, para así, en consecuencia, poder mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En relación con esto, el estudio de [Olarde-Arias et al. \(2022\)](#) demuestra la necesidad de implementar una formación continua de los profesores universitarios en competencias orientadas hacia la evaluación del aprendizaje referentes a la planificación, la didáctica y el seguimiento de los procesos involucrados en la evaluación formativa. Respecto de las competencias clave que los evaluadores deben tener en la educación superior, [Chunga et al. \(2023\)](#) señala que es esencial contar con competencias técnicas, interpersonales y pedagógicas, lo que les permitirá realizar evaluaciones efectivas que fomenten el aprendizaje en los estudiantes. Asimismo, [Ibarra y Rodríguez \(2020\)](#) señalan que para adoptar enfoques de evaluación como aprendizaje se requiere de una alfabetización y formación en evaluación para el profesorado y el estudiantado, de manera que surjan cambios en las prácticas evaluativas en el contexto universitario y en la regulación normativa de evaluación en Educación Superior.

Siguiendo lo anteriormente expuesto, [Ali \(2013\)](#) plantea mejorar el uso de la evaluación orientada al aprendizaje a través de la formación docente, aspecto que resulta coherente con los resultados de esta investigación, que evidencian una fuerte relación entre competencia y utilización. Por lo tanto, en la medida que los docentes sean más competentes, utilizarán más las prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje, lo que tendrá una repercusión directa en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. En efecto, la finalidad de la educación es el aprendizaje. Así, [Ibarra-Sáiz et al. \(2020\)](#) reflexionan acerca del reto que aún está pendiente en educación, el cual es precisamente vincular la evaluación con el aprendizaje.

Los resultados permitieron conocer tres perfiles docentes: Evaluador flexible, Evaluador consistente y Evaluador teórico, que se han denominado de tal manera pues se diferencian de acuerdo a su percepción de los criterios importancia, competencia y utilización según cada dimensión. Todos los perfiles se caracterizan por valorar como importante la evaluación, y si bien las consideran competentes, las utilizan en menor medida. De acuerdo a esto, es posible advertir que efectivamente los perfiles de docentes universitarios no se caracterizan por utilizar de manera frecuente prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje, por lo que el uso de éstas no representan para ellos una práctica habitual en su quehacer. Lo anterior se podría comprender porque la evaluación en entornos universitarios sigue estando muy relacionada con el trabajo individual del profesorado y el uso de pruebas finales ([Rodríguez-Esteban et al., 2018](#)). De hecho, el concepto de evaluación aún se sigue asociando al de calificación ([Abella et al., 2020](#)). Los resultados indican que no existe una asociación de perfiles docentes con las variables formación en docencia universitaria, sexo y años de experiencia como docente. Estos perfiles docentes permiten aportar una mejor comprensión acerca de las particularidades de la docencia universitaria, para advertir sus características, necesidades y ámbitos de mejora, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la docencia en educación superior.

La investigación sobre percepción docente permite enfatizar la fundamental relevancia que ésta desempeña en la práctica docente. Una importante implicancia de esta investigación es que los resultados permiten conocer a nivel general las percepciones, pero de manera específica el hecho de no sentirse completamente competentes y, en consecuencia, no poder utilizar dichas prácticas. Estos resultados resultan interesantes de conocer tanto para docentes universitarios como para directivos que trabajan por mejorar la calidad de la docencia universitaria. Respecto de esto último, [Carless \(2007\)](#) acentúa la importancia y necesidad de reconocer esta estrategia de evaluación y promoverla a nivel institucional. Los resultados constituyen un aporte para conocer la realidad de la evaluación en educación superior en Chile y tomar acciones en políticas universitarias para promover el aprendizaje a través de la evaluación.

El presente estudio posee algunas limitaciones. Dado que el instrumento de recolección utilizado fue un autorreporte, esta investigación se basa en la información que los docentes proporcionaron y no en la observación de su conducta en su práctica docente. Las percepciones pueden diferir de las prácticas, aunque se asume que los docentes actuaron de manera consciente al momento de contestar el cuestionario. Además, no se realizaron preguntas más específicas respecto del tipo de especialización que tenían los docentes y si ésta era en evaluación. Tampoco se indagó en otros aspectos como los señalados por [Ali \(2013\)](#). Dicho autor advierte que posibles desafíos para la implementación de evaluación orientada al aprendizaje son “limitaciones de tiempo, falta de herramientas de evaluación efectivas, falta de formación docente en evaluación orientada al aprendizaje y tener clases con muchos estudiantes” (p. 38). Este mismo autor indica que una forma de poder solucionar estos desafíos es capacitar a los docentes, de manera que así puedan llevar a la práctica esta metodología en función de los principios que la fundan.

Dado que la evaluación en educación superior ha cobrado gran interés e importancia en los últimos años, el estudio de la evaluación orientada al aprendizaje constituye un área relevante que se debe seguir abordando. Futuras investigaciones podrían analizar esta problemática desde una metodología cualitativa para conocer si en la práctica los docentes universitarios utilizan los tres principios que fundan la evaluación orientada al aprendizaje. Igualmente, resultaría interesante conocer y analizar los instrumentos de evaluación específicos que utilizan los docentes universitarios, así como también las prácticas que utilizan para llevar a cabo la retroalimentación y la participación de los estudiantes en la evaluación. Por ejemplo, una experiencia durante la docencia virtual de emergencia por el confinamiento por COVID 19, da cuenta que se utilizaron tecnologías digitales para evaluar y retroalimentar a los estudiantes ([Avendaño-Castro et al., 2021](#)). Sería interesante conocer si posterior a esta práctica de docencia virtual de emergencia, se mantienen dichas prácticas. Por otra parte, también se podría realizar una investigación para conocer las causas por las que los docentes no utilizan con mayor frecuencia las prácticas evaluativas a pesar de considerarlas muy importantes y/o examinar si existen otras variables que pudiesen estar implicadas para diferenciar de manera significativa las percepciones de los docentes universitarios. Conforme a lo anterior, las investigaciones se podrían dirigir desde un enfoque cualitativo para obtener información relevante por medio de la observación de la conducta en el aula o el análisis directo de los instrumentos.

La presente investigación ha permitido determinar que, aunque los docentes tienen una valoración positiva por las prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje, dicha apreciación no se evidencia ni refleja en sus propias prácticas. Lo anterior se evidencia debido a que los docentes universitarios presentaron una especial valoración por la importancia de las prácticas evaluativas, mientras que en un grado menor se sienten preparados para ejecutarlas y, en efecto, las utilizan en un grado incluso menor. Conforme a lo anterior, dado que el criterio de utilización se manifiesta en menor medida, se puede concluir que los docentes universitarios no tienden a utilizarlas en la misma medida que las consideran importantes. Ante este hecho, resulta necesario promover entre el profesorado prácticas de evaluación coherentes con el propósito de orientar la evaluación al aprendizaje de los estudiantes, de manera que así también se puedan potenciar los tres requisitos de la buena evaluación que señala [Bretones \(2008, p. 201\)](#): “que sea motivadora (planteándola como un reto), continua (integrándola más en el proceso de enseñanza y aprendizaje) y formativa (mejorando dicho proceso)”. Así, la utilización de estas prácticas tendrá una consecuencia directa en la evaluación y también en la satisfacción de los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de [Chen et al. \(2013\)](#) evidencia que las universidades que aplicaron procesos de evaluación formativa obtuvieron una mayor satisfacción del alumnado y del profesorado.

Los resultados también permiten concluir que las variables años de experiencia como docente y perfeccionamiento en docencia universitaria no son factores que influyen directamente en la percepción del profesorado sobre las prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje. Además, esta investigación dio a conocer que existen relaciones estadísticamente significativas entre los criterios importancia, competencia y utilización de acuerdo a cada dimensión, lo que permite concluir que estos tres criterios están intrínsecamente ligados, y en la medida en que los docentes mejoren su valoración por la importancia y se capaciten o se sientan mejor capacitados para ejecutar las prácticas, lograrán utilizarlas en mayor medida, lo que mejorará considerablemente el aprendizaje de los estudiantes, ya que la evaluación constituye una pieza clave para mejorarlo.

Para finalizar, es importante señalar que, a lo largo del tiempo, de manera progresiva, se ha generado un desarrollo en la concepción de la evaluación, que ha llevado a acuñar diferentes conceptos y formas de comprender la evaluación en educación superior, entre ellos se destaca la evaluación auténtica, la evaluación para el aprendizaje, la evaluación como aprendizaje, el concepto objeto de este estudio, la evaluación orientada al aprendizaje, entre otros. Si bien estos nuevos conceptos contribuyen a generar un cambio destacando la importancia de la evaluación para optimizar el aprendizaje, aún existen desafíos que abordar para promover el aprendizaje de los estudiantes a través de la evaluación. Así, a fin de mejorar la evaluación en un contexto universitario con el enfoque en el que se enmarca esta investigación, resultan necesarias la sensibilización y formación de profesores, así como también la implicación de los estudiantes ([Reyes et al., 2020](#)). Asimismo, es necesaria la colaboración de diferentes grupos de interés, a fin de definir lo que a la luz de los nuevos enfoques es significativo en la evaluación, de manera que se favorezca el cambio de una evaluación realizada por docentes a una evaluación colaborativa entre diversos actores ([Ibarra-Sáiz et al., 2020](#)).

## Referencias

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V., & Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.  
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Ali, H. (2013). In search for implementing learning-oriented assessment in an EFL setting. *World Journal of English Language*, 3(4), 11-18. <https://doi.org/10.5430/wjel.v3n4p11>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3), 31-36.  
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Avendaño-Castro, W., Hernández-Suárez, C., & Prada-Núñez, R. (2021). El docente universitario ante la emergencia educativa. Adaptación a las TIC en los procesos de enseñanza. *Educación y Humanismo*, 23(41), 27-46.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4354>
- Biencinto, C., Carpintero, E., Núñez, C., & García, M. (2013). Psychometric properties of the ActEval questionnaire on university teachers' assessment activity. *RELIEVE*, 19(1)  
<http://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2611>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2° ed.). La Muralla S.A.
- Bonsón, M., & Benito, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Á. Benito & A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Narcea.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Introduction: Assessment for the longer term. En Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer term* (pp. 13-23). Routledge.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación, *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Carless, D. (2003). *Learning-oriented assessment*. 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.  
<https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Carless, D., Joughin, G., & Liu, N.-F. (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action* (Vol. 1). Hong Kong University Press.
- Chen, Q., Caldera, M., Klenowski, V., & De mayo, L. (2013). Interpretations of Formative Assessment in the Teaching of English at Two Chinese Universities: A Sociocultural Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 831-846.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.726963>

- Chunga-Pingo, G. E., Mendoza-Rejas, J. N., Nina-Granados, D. S., Bobadilla-Cornelio, J., & Saravia-Dominguez, H. (2023). *La Evaluación en la Universidad: Un Estudio sobre las Competencias del Evaluador*. Editorial Idicap Pacífico, 37-53.  
<https://doi.org/10.53595/eip.010.2023.ch.3>
- Díaz, C., Rosero, K., & Obando, M. (2018). La evaluación como medio de aprendizaje. *Educación y Humanismo*, 20(34), 173-186. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2863>
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences (8<sup>ed.</sup>)*. Wadsworth.
- Herman, H., Aschbacher, P., & Winters, L. (1997). Reconsiderar la evaluación. En *Guía práctica para una evaluación alternativa*. (pp. 1-11). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L., & Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- Leathwood, C. (2005). Assessment policy and practice in higher education: Purpose, standards and equity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 307-324.  
<https://doi.org/10.1080/02602930500063876>
- Lindblom, S., Pihlajamäki, H., & Kotkas, T. (2006). Self-, peer- and teacher-assessment of student essays. *Active Learning in Higher Education: The Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 7(1), 51-62. <https://doi.org/10.1177/1469787406061148>
- López, V. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 45-64). Narcea.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.  
<https://doi.org/10.1080/02602930120063466>
- Medina, J. L., & Jarauta, B. (2020). Investigar sobre la propia práctica para mejorarla. En M. Turull (Ed.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 303-315). Institut de Desenvolupament Professional-ICE (IDP-ICE).
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64(124), 11-38.  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6553>
- OCDE & Banco Mundial. (2009). *La educación superior en Chile, Revisión de políticas nacionales de educación*. <https://doi.org/10.1787/9789264054189-es>

- Olarte-Arias, Y., Ruiz-Ramírez, J., & Glasserman-Morales, L. (2022). Coconstrucción de un sistema de evaluación por competencias y resultados de aprendizaje en educación superior. *Praxis & Saber*, 13(35), e14676.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14676>
- Padilla-Carmona, M. T., & Gil-Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: Condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-485.  
<http://www.jstor.org/stable/23766196>
- Quesada, V., Rodríguez, G., & Ibarra, M. S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69-104. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153>
- Quesada, V., Rodríguez, G., & Ibarra, M. S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>
- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2016). What are we missing? Spanish lecturers' perceptions of their assessment practices. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 48-59.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.930353>
- Reyes, C. I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., & Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Rodríguez-Esteban, M., Frechilla-Alonso, M., & Saez-Pérez, M. (2018). Implementación de la evaluación por pares como herramienta de aprendizaje en grupos numerosos. Experiencia docente entre universidades = Implementation of the evaluation by pairs as a learning tool in large groups. Teaching experience between universities. *Advances in Building Education*, 2(1), 66-82. <https://doi.org/10.20868/abe.2018.1.3694>
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Pearson Educación.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zeng, W. J., Huang, F. Q., Yu, L., & Chen, S. Y. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning, a critical review of literature. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(3), 211-250.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-018-9281-9>