

FRAMEWORK DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Grupo AFIA - UOC

Octubre 2023

El objetivo de este documento¹ es **definir los conceptos clave relacionados con la evaluación de los aprendizajes en la UOC**. Actúa como marco para justificar las decisiones que tomará el grupo institucional AFIA (Evaluación, Feedback e Inteligencia Artificial).

El contexto en el que se enmarcan las propuestas que se hacen en el documento es la UOC, una universidad que tiene un modelo educativo completamente en línea, donde la comunicación entre docentes y estudiantado es mayoritariamente asíncrona. **Es necesario que se produzca interacción entre estos dos perfiles para construir el aprendizaje.**

Teniendo en cuenta esta premisa contextual, **se entiende la evaluación como:**

- **Un aprendizaje** (Gibbs y Simpson, 2009). Es decir, la evaluación se considera una pieza más del proceso de aprendizaje. Mediante la evaluación, el estudiantado debe aprender. Las actividades de evaluación, en su sentido más general, son el instrumento principal que tiene la UOC para favorecer la construcción de conocimiento del estudiantado; estas tienen que ir necesariamente acompañadas de ayudas que faciliten el logro progresivo de los objetivos de aprendizaje. Los errores son una fuente de aprendizaje. A partir de estos, y con el correspondiente apoyo y ayudas del profesorado, el estudiantado tendría que aprender.
- **Un proceso**. Eso quiere decir:
 - Un **proceso formativo** (Black y Wiliam, 2009; Gikandi *et al.*, 2011). La condición formativa de la evaluación lleva implícito que esta se dé de forma continuada y progresiva. En la práctica, esto se concreta en que las actividades de evaluación

¹ Para elaborar este documento, se toman como referencia dos documentos que ya existen en la UOC (aparte de las referencias bibliográficas que se especifican al final del documento):

- La evaluación en la UOC. Guía de apoyo al profesorado diseñada por el eLinC y revisada en marzo de 2023. Disponible aquí: <https://kit.elc.uoc.edu/guia-davaluacio-dels-aprenentatges/>.
- [Modelo de evaluación on-line en la UOC](#) (elaborado por PyQ).

deben estar conectadas entre ellas, de forma que, para hacer una actividad, el estudiantado tiene que haber entendido los contenidos de la actividad anterior. Para garantizar este proceso de evaluación formativa, es necesario que se proporcione *feedback*/retorno/retroalimentación sobre cómo está realizándose el aprendizaje (Carless *et al.*, 2011). Sin embargo, no cualquier retorno cumple con esta función formativa. Para que así sea, debe cumplir con las siguientes condiciones (para más detalle, podéis consultar el documento: [El feedback a la UOC: Guia per al professorat](#)):

- Tiene que proporcionar **información al estudiantado sobre qué ha hecho bien, qué debe mejorar** (los errores que ha cometido) y, sobre todo, también sobre cómo puede resolver ese error y **cómo puede implementar la mejora**. Por lo tanto, tiene que ser un retorno que corrija, pero también que incorpore acciones o sugerencias de mejora que el estudiantado pueda implementar para mejorar la actividad elaborada. Estas sugerencias o acciones de mejora, cuanto más ajustadas sean a las necesidades de aprendizaje que tenga el estudiantado (retorno personalizado) mejor, para evitar un retorno demasiado general.
- En este proceso **el estudiantado debe tener un rol activo** y tiene que conocer qué se espera que haga con el retorno que le proporciona el profesorado. Por ejemplo, si hacemos un retorno basado en mostrar al estudiantado la solución, hay que orientarlo sobre cómo hacer la autoevaluación a partir de esta solución.
- Un **proceso planificado** (Carless, 2019), que incorpore oportunidades para que el estudiantado pueda mostrar la mejora. Hay que planificar momentos en los que el estudiantado pueda hacer explícito que ha resuelto los errores cometidos en las actividades anteriores y que, por lo tanto, ha mejorado su proceso de aprendizaje. Estas oportunidades para mostrar la mejora pueden planificarse de formas diferentes. Por ejemplo:
 - Dentro de una misma actividad de evaluación, el estudiantado podría realizar la entrega de un borrador, recibir retorno y después hacer la entrega final incorporando las mejoras propuestas en el retorno.
 - En una actividad de evaluación podría mostrarse la mejora del trabajo hecho en la actividad de evaluación anterior.
 - Podría plantearse una actividad de evaluación al final de la asignatura en la que pudiera mostrarse la mejora de todas las actividades anteriores.

En los tres ejemplos anteriores, es necesario que estas oportunidades de mejora vayan siempre acompañadas de un retorno que cumpla con las condiciones que se han explicado anteriormente.

- **Un proceso reflexivo** (Panadero *et al.*, 2018). Es decir, promoviendo que el estudiantado se haga consciente de su propio proceso de aprendizaje. Esto se concreta en actividades que lleven al estudiantado a pensar en qué es lo que ha aprendido elaborando esa actividad, qué competencias ha desarrollado, etc. Para promover y facilitar esta reflexión, hay que dar al estudiantado un retorno de calidad (de acuerdo con la explicación anterior) y que pueda aplicar en actividades futuras.
- **Digital.** La evaluación se lleva a cabo mediante el uso de la tecnología, sin que sea necesario desplazarse físicamente. Se caracteriza por ser ubicua y flexible. Esto significa que la tecnología debe favorecer que los procesos de evaluación del aprendizaje puedan producirse en cualquier lugar, siempre de acuerdo con unas condiciones definidas por la universidad.
- Con el **apoyo de la inteligencia artificial (IA)**. La IA abre la puerta a nuevos escenarios de evaluación y a una mayor personalización de los enunciados, pero a la vez hace necesario tener en cuenta su disponibilidad a la hora de diseñar las actividades de evaluación. Además, hay que asegurar que el estudiantado sea capaz de hacer un uso crítico y efectivo de las herramientas de inteligencia artificial en el ámbito académico y profesional.
- **Acreditativa.** El profesorado debe tener evidencias del aprendizaje del estudiantado para que pueda certificarse que se han logrado unos objetivos de aprendizaje y se han desarrollado unas competencias. La evaluación acreditativa también debe integrar medidas para asegurar la identidad del estudiantado, además de la autoría de quien realiza las actividades. Esto se concreta en:
 - Poner **medidas para certificar la identidad del estudiantado**, tanto durante el proceso de evaluación continuada como en las pruebas de evaluación final. Para garantizar esta condición, hay que incorporar algunas medidas que pueden basarse en el reconocimiento facial, la sincronía o el diseño de pruebas de evaluación orales.
 - Poner las **medidas necesarias para garantizar la autoría del estudiantado**, tanto durante la evaluación continuada como en la evaluación final. Para garantizar esta condición se recomienda repensar los enunciados de las actividades o pruebas que se plantean al estudiantado con el fin de fomentar una evaluación más reflexiva, personalizada, aplicada y que permita el uso de diferentes recursos para desarrollar las tareas que hay que hacer. Además, es necesario un uso generalizado de las herramientas de identificación del plagio.

- **Auténtica y competencial** (Ajjawi *et al.*, 2023; Nieminen *et al.*, 2023). En el sentido de que la evaluación tiene que basarse en actividades que sean el máximo de reales posible para que el estudiantado ponga en práctica las competencias que después deberá poner en práctica en el mundo profesional. La evaluación auténtica se aleja del planteamiento de actividades basadas en la repetición de ejercicios, de actividades basadas solo en preguntas y respuestas, o de actividades que requieran la lectura de un texto y, a partir de este, hacer una intervención en el debate, etc.
- **Inclusiva y ética**. En la que la diversidad del estudiantado sea y se sienta respetada (siguiendo los principios de un diseño universal del aprendizaje y la perspectiva de género). También hay que tener en cuenta todos los temas relacionados con la protección de datos, la responsabilidad del estudiantado a la hora de plagiar o de cometer fraude en la evaluación.

Referencias:

Ajjawi, R., Tai, J., Dollinger, M., Dawson, P., Boud, D. y Bearman, M. (2023). From authentic assessment to authenticity in assessment: broadening perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2271193>

Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>

Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Cuadernos de Docencia Universitaria. ICE de la Universidad de Barcelona. Editorial Octaedro. Disponible: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144983/1/13cuaderno.pdf>

Gikandi, J. W., Morrow, D. y Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>

Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>

Nieminen, J. H., Bearman, M. y Ajjawi, R. (2023) Designing the digital in authentic assessment: is it fit for purpose?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4), 529-543. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2089627>

