

# La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria \*

por M. Teresa PADILLA CARMONA y Javier GIL FLORES

Universidad de Sevilla

## Introducción

Actualmente las universidades españolas están inmersas en el proceso de adaptación de la enseñanza superior al Espacio Europeo de Educación Superior. Este proceso, entre otras cosas, implica cambios sustanciales en los modelos pedagógicos, trasladando el centro de interés hacia la actividad del estudiante y su aprendizaje, frente al énfasis en la enseñanza impartida por el profesor. Parece claro, por tanto, que la labor del docente ha de prestar atención a lo que tienen que hacer los alumnos para aprender. El que aprende, al fin y al cabo, es el alumno, y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje. Por esta razón, se ha definido la enseñanza como una actividad que

facilita el aprendizaje (Mohanán, 2003), y esta tarea estará culminada solamente si nuestros alumnos realmente *han aprendido* y no necesariamente porque nosotros *hayamos enseñado*.

Todo ello supone una forma diferente de entender y trabajar en la universidad que afecta a múltiples esferas de la docencia: la planificación de la enseñanza, el enfoque metodológico, el diseño de las actividades, la atención tutorial, etc. Aquí nos vamos a centrar en una de las facetas más complejas del profesorado universitario, concretamente, nos referimos a la evaluación de los aprendizajes.

Una de las consecuencias directas de orientar la docencia hacia el aprendizaje

\* Este artículo forma parte de la Investigación *Proyecto EvalCAU: Evaluación centrada en el aprendizaje y la Calidad en la Educación Superior*, financiada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en el programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica. BOE n° 9 de 10 de enero de 2007 (ref. A/6125/06).

del alumno es que la evaluación debe dejar de reducirse al control externo de lo que hace el estudiante y a la mera calificación. La evaluación, más que un proceso para certificar, debe constituirse en un proceso optimizador de los aprendizajes. En palabras de Bordas y Cabrera (2001a, 32), la evaluación debe ser “un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos”.

Este cambio en la forma de entender y llevar a la práctica la evaluación está llevando a un creciente uso de ciertas estrategias de evaluación, como el portafolios, que parecen satisfacer mejor que otras más tradicionales los requisitos de una evaluación orientada al aprendizaje. Si bien compartimos la opinión de que el portafolios es una herramienta de gran utilidad para promover una evaluación auténtica, consideramos que cambiar la forma de evaluar el aprendizaje no se reduce a un mero cambio en los instrumentos y técnicas de evaluación. Dicho de otra forma, porque cambiemos el examen tradicional por el portafolios no se produce necesariamente ese proceso de transformación de la evaluación en un mecanismo de orientación del aprendizaje de nuestros alumnos.

Es necesario que se den otras condiciones en ese proceso que sí supongan una garantía más efectiva del papel de la evaluación en la optimización del aprendizaje. Y en este punto es donde conviene acu-

dir a elaboraciones recientes que, en el contexto europeo (y japonés), abogan por una *evaluación orientada al aprendizaje universitario* (*learning-oriented assessment*). Estos trabajos, basados en proyectos internacionales como el LOAP [1] y el FAST [2], están generando desde construcciones teóricas sobre el proceso de evaluación en la enseñanza superior (Boud y Falchikov, 2006; Carless *et al.*, 2006 y 2007; Keppell *et al.*, 2006; Knight, 2006, etc.) hasta experiencias prácticas (Mok *et al.*, 2006; Russell *et al.*, 2006) que suponen un cambio en la forma de entender la evaluación.

En este artículo revisamos las aportaciones realizadas desde este enfoque de *Learning-oriented assessment* a fin de identificar las condiciones que debe cumplir la evaluación para ser un elemento optimizador del aprendizaje del estudiante. De esta forma, nos resultará posible revisar diferentes estrategias evaluativas a la luz de estas condiciones, analizando qué hay que tener en cuenta en cada una de ellas para que su aplicación y uso se oriente al aprendizaje del alumno y no exclusivamente a la calificación.

### Condiciones para una evaluación orientada al aprendizaje

Al cambio en los procedimientos que utilizamos para evaluar debería preceder el cambio en —o, al menos, la reflexión sobre— las actitudes y creencias que sustentan la forma en que evaluamos los aprendizajes. En general, solemos asociar la evaluación a exámenes y a notas, a verificar lo aprendido. Sin embargo, la

evaluación debería centrarse en ayudar a aprender.

Cualquier tipo de evaluación envía un eficaz mensaje a los alumnos sobre qué y cómo estudiar. Suele ser frecuente que, tras la realización del examen, el estudiante llegue a conclusiones del tipo “debería haber estudiado mejor el tema X” o “tendría que haber hecho más casos prácticos”. Estos comentarios están indicando que la evaluación les aporta información sobre el proceso de aprendizaje desarrollado. Esta es la *vertiente formativa* de toda evaluación; su potencialidad para facilitar el aprendizaje.

Asimismo, el examen influye en cómo estudian los alumnos. La forma en que van a ser evaluados es un elemento de gran importancia a la hora de estudiar. En consecuencia, podemos pensar que si no nos gusta cómo estudian nuestros alumnos, la manera más rápida de cambiar el estilo de estudio es cambiar el sistema de evaluación. Por esta razón, algunos autores (Morales, 2006) han sugerido la necesidad de replantear el lugar asignado a la evaluación (pensar en ella desde el principio, cómo la planificamos, cómo preguntamos, qué tareas proponemos...) de manera que sea coherente con los objetivos de aprendizaje y se convierta en la pieza clave para mejorar la enseñanza (diseñar ejercicios, etc.). Pues, como sugieren Boud *et al.* (2001), una evaluación inadecuadamente diseñada puede perder su utilidad como estrategia de enseñanza/aprendizaje.

En el contexto internacional y bajo la denominación de evaluación orientada al aprendizaje (*learning-oriented assessment*), se vienen desarrollando investigaciones y experiencias que persiguen reforzar la dimensión formativa de la evaluación. Como plantean Carless *et al.* (2006), la esencia de la evaluación orientada al aprendizaje consiste en su énfasis en la dimensión de aprendizaje de la evaluación y cómo debe ser representada.

Entre las aportaciones realizadas dentro de esta perspectiva, creemos conveniente destacar las once condiciones bajo las cuales se desarrolla una evaluación orientada al aprendizaje propuestas por Gibbs y Simpson (2004) y ampliadas a doce por Carless *et al.* (2007). Estas condiciones no constituyen sólo un conjunto de buenas ideas, sino que son tácticas que reflejan lo mejor de la teoría, la práctica y la investigación en evaluación y aprendizaje en la educación superior, y han sido redactadas a partir del trabajo de síntesis de investigaciones realizado por Gibbs y Simpson (2004).

Podemos agrupar el total de doce condiciones para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje en tres grandes presupuestos de partida:

1. Es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen a los alumnos en las tareas de estudio y aprendizaje apropiadas. Dicho de otra forma, *las tareas de evaluación se consideran también como tareas de aprendizaje.*

2. Es preciso proporcionar feedback de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje (*feedforward* frente al tradicional *feedback*).
  3. Hay que *implicar a los estudiantes* en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo cual resulta en una habilidad crucial para su futura vida profesional.
- je, se necesitan cuatro condiciones (Gibbs y Simpson, 2004):
1. Deben requerir suficiente tiempo y esfuerzo.
  2. Deben además distribuir el trabajo del estudiante a través de los distintos tópicos y semanas.
  3. Deben sumergir al alumno en tareas de aprendizaje productivas.
  4. La evaluación debe transmitir a los alumnos expectativas claras y altas.

### Las tareas de evaluación

Empezamos por el primero de estos presupuestos: *las tareas de evaluación son tareas de aprendizaje*. Es bien sabido, y generalmente por nuestra propia experiencia, que el aprendizaje de los estudiantes está influido por la forma de evaluación (Cook, 2001). Ciertamente, lo que más influye en cómo estudia el alumno es la evaluación esperada (Morales, 2006). El alumno estudia para aprobar (o para obtener notas) y de lo primero que procura enterarse es de cómo pregunta o cómo examina el profesor. No son los consejos del profesor ni sus orientaciones, sino su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia (y no sólo qué estudia).

Por esta razón, el diseño de tareas adecuadas de evaluación es una poderosa herramienta que influye en lo que los estudiantes aspiran a conseguir, en los temas en que se centran, en los esquemas de tiempo que dedican en el estudio. Teniendo esto en cuenta, para que las tareas de evaluación apoyen el aprendiza-

Esta preocupación por las tareas de evaluación viene siendo característica de la denominada *evaluación auténtica*. La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir sobre él.

De este modo, lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de nuestra materia. En efecto, las tareas de evaluación han de ser *auténticas* en relación con los objetivos. Los alumnos tienen que demostrar las mismas combinaciones de conocimientos, competencias o habilidades y actitudes que se van a encontrar después en la vida

profesional (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2005). Se trata, en definitiva, de una evaluación contextualizada en planteamientos y situaciones de la futura vida profesional (Morales, 2006).

El mercado laboral exige hoy día que los trabajadores se sometan a procesos de formación continua. Por consiguiente, la evaluación no puede afectar sólo a situaciones directas de aprendizajes, ni tampoco a aprendizajes que se realizan en determinados momentos, sino a aquellos aprendizajes que se realizan a lo largo de toda la vida.

Al referirse a las tareas de evaluación, Wilson y Scalise (2006) usan el término de *evaluación incrustada (embedded assessment)* para indicar que las actividades de evaluación deben estar *adheridas* y formar parte de las actividades de aprendizaje. Así, cualquier tarea que se utiliza para la evaluación es, al mismo tiempo, una actividad de aprendizaje. De esta forma, la evaluación no resta tiempo al proceso de instrucción, pudiéndose aumentar el número de tareas para mejorar la medida y el diagnóstico que se obtiene (Linn y Baker, 1996).

### Retroalimentación orientada a la ejecución futura

Existe un segundo requisito para potenciar una evaluación orientada al aprendizaje: *proveer la necesaria retroalimentación al estudiante, orientándola hacia su ejecución futura (feedback is feedforward)*. ¿Qué características debe tener la retroalimentación para desempe-

ñar correctamente su función de mejora del aprendizaje? Pues, concretamente,

- una apreciación del trabajo del estudiante, reconociendo sus logros y lo que le falta por desarrollar,
- una explicación de esta valoración, relacionando la retroalimentación con el propósito del trabajo y los criterios usados para juzgar su calidad. Para que los estudiantes saquen partido de ella se requiere que, durante el acto, se den oportunidades de clarificación, diálogo y discusión, y
- una acción del estudiante basada en lo que ha aprendido, que será revisada en la siguiente tarea o actividad. Es importante que los estudiantes demuestren que progresan, que la retroalimentación se ha convertido en un aprendizaje de mayor calidad.

En esencia, el *feedback* es necesario e importante, pero se sugiere que el *feedforward* tiene mayor poder para estimular el aprendizaje (Knight, 2006). Existe, por tanto, una diferencia entre el *feedback* (retro-alimentación) y el *feedforward* (pro-alimentación). Mientras que el *feedback* engloba comentarios sobre la calidad de la tarea realizada, el *feedforward* incluye información que pretende ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejor tareas similares.

Dicho esto, las condiciones que hay que poner en marcha para que la retroa-

limentación sea efectiva y contribuya a mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Gibbs y Simpson, 2004):

5. Proveer suficiente retroalimentación y con suficiente detalle.
6. Proporcionarla de forma rápida para que pueda ser útil.
7. Centrarla en el aprendizaje, más que en la nota.
8. Vincularla al propósito de la tarea y los criterios de evaluación.
9. Hacerla inteligible para los alumnos sin perder su sofisticación.
10. Asegurarnos de que los alumnos lo reciben y lo escuchan.
11. Hacer que los alumnos actúen conforme a la retroalimentación proporcionada para mejorar su trabajo y su aprendizaje.

Otra condición para que la retroalimentación sea efectiva ha sido identificada por Carless (2004), quien defiende que lo ideal es que esta adopte tanto la forma oral, para permitir la negociación de significados y clarificación, como la forma escrita, para que quede un registro para su consolidación y uso futuro.

### **Implicación de los estudiantes en la evaluación**

Y, con esto, llegamos al tercer gran requisito de la evaluación orientada al

aprendizaje: *que los estudiantes se conviertan en evaluadores de su propio trabajo*. Es necesario que desarrollen la capacidad de evaluar su propio trabajo por sí mismos si queremos que se conviertan en aprendices independientes y efectivos, no sólo durante el tiempo que cursan estudios, sino más allá de la enseñanza formal, en su vida profesional.

Esto implica que deben estar claros los criterios y estándares de ejecución de los trabajos, de forma que el estudiante pueda comparar sus realizaciones con estos criterios. Además de esto, la evaluación orientada al aprendizaje hace uso de las técnicas de auto-evaluación y de evaluación por compañeros, ya que sirven para implicar a los estudiantes en la evaluación, desarrollando las capacidades necesarias para ello. Llegamos así a la duodécima condición, añadida por Carless *et al.* (2007):

12. La evaluación compromete a los estudiantes con estándares y criterios que los implican en juicios de valor sobre la calidad del trabajo y sobre cómo puede este mejorarse.

Para posibilitar su participación en el aprendizaje, es fundamental que los estudiantes conozcan las *reglas del juego*, es decir las premisas de las que parte un profesor a la hora de evaluar a sus alumnos (Carless, 2006). Estas preconcepciones deben ser explicitadas para hacer más transparente el proceso de evaluación. Es necesario reducir la incertidumbre que

plantea la evaluación aportando criterios y estándares claros y detallados, e incluso trabajos ejemplares que puedan constituir un referente para el alumno que se dispone a evaluar (Ballantyne, Hughes y Mylons, 2002). En este sentido, el uso de ejemplos puede ayudar a que los alumnos alcancen un mayor comprensión de los criterios y estándares de una materia y a que alcancen mejores resultados de aprendizaje (Orsmond, Ferry y Reiling, 2002).

No obstante, algunos autores (Bloxhan y West, 2004; Rust *et al.*, 2003; Sivan, 2000) sugieren que no basta con comunicar a los estudiantes los criterios de evaluación, sino que es necesario implicarlos en la formalización de estos criterios, ya que así se contribuye significativamente a su aprendizaje, en tanto que la implicación del alumno en la formulación de criterios mejora notablemente su comprensión de los mismos.

Elwood y Klenowski (2002) sugieren que para la evaluación mejore el aprendizaje del alumno es necesario que tanto estudiantes como profesores creen comunidades de significado en torno a los criterios de evaluación, de manera que compartan su interpretación y su uso. Así, se trata de constituir una comunidad de práctica en la que nada del proceso de evaluación está oculto y todos los obstáculos están claros y visibles.

La participación del estudiante en la evaluación puede tomar forma tanto a través de la evaluación por compañeros, como de la auto-evaluación, siendo nume-

rosas las publicaciones recientes en torno a ambas estrategias (Cassidy, 2006; Fallows y Chandramohan, 2001; Fitzpatrick, 2006; Hanrahan e Isaacs, 2001; Liu y Carless, 2006; Smyth, 2004; Topping, 1998; Van den Bergh *et al.*, 2006). Estos trabajos han demostrado que, pese a que requieren esfuerzos adicionales considerables para el equipo docente, tanto la auto-evaluación como la evaluación por compañeros, pueden producir beneficios educativos positivos que justifican los esfuerzos invertidos. Entre los beneficios que se destacan por la aplicación de una u otra estrategia están la mejora de la confianza en las propias habilidades, el control sobre el propio trabajo, el desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad para con el aprendizaje (Bloxhan y West, 2004; Rust *et al.*, 2003; Sivan, 2000; Smyth, 2004).

En cualquier caso, ni la auto-evaluación ni la evaluación por compañeros deben sustituir totalmente a la evaluación del profesor. Taras (2003) sugiere que la auto-evaluación sin retroalimentación del tutor no ayuda a que el estudiante sea consciente de sus errores. Su estudio muestra que las expectativas de notas de los alumnos se relacionan claramente con la cantidad de tiempo y esfuerzo que han invertido en una tarea, lo cual es un elemento externo a la calidad real del trabajo. Esta distorsión en las expectativas del alumno puede conducir al descontento e incidir negativamente en su opinión.

Es importante, en este sentido, generar en los estudiantes una cultura de eva-

luación, a través de la cual se sientan capaces y cómodos emitiendo valoraciones de su propia ejecución, y dando y recibiendo evaluación constructiva de sus compañeros (Evans, McKenna y Oliver, 2005).

La implicación del alumno en la evaluación, unida a la adecuada retroalimentación, contribuyen al desarrollo de la metacognición (habilidades relacionadas con el autoconocimiento y autorregulación). Desde la evaluación hemos de estimular las habilidades metacognitivas para que el alumnado tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, de sus estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de las que le han inducido a error. La evaluación se convierte así en un instrumento en manos del estudiante, para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, así como para regular dichos procesos (Bordas y Cabrera, 2001a).

Dicho esto, estamos en condiciones de abordar los sistemas de evaluación, sabiendo que lo esencial que debemos considerar en ellos es cómo usarlos para que orienten el aprendizaje de nuestros alumnos.

### **Implicaciones de una evaluación orientada al aprendizaje en el uso de los instrumentos de evaluación**

Tras el análisis realizado en el apartado anterior, resulta obvio que ciertas estrategias evaluativas satisfacen en

mayor medida que otras las condiciones propuestas y se constituyen, por ello, en recursos favorecedores de una evaluación centrada en el aprendizaje. Entre ellas, podemos destacar los diarios reflexivos, el portafolios, la elaboración de mapas conceptuales, el debate y la auto-observación y valoración de adquisiciones mediante el uso de parrillas de evaluación (Bordas y Cabrera, 2001a y b).

Asimismo, con el Espacio Europeo de Educación Superior, a la importancia de orientar la evaluación al aprendizaje debemos unir la necesidad de evaluar aprendizajes complejos o competencias. Esto hace que hayamos empezado a cuestionarnos la idoneidad de las técnicas que hemos venido usando tradicionalmente en la universidad a la hora de evaluar a nuestros alumnos, y explica el auge experimentado en los últimos años por determinadas estrategias evaluativas, así como la aparición de nuevos y flamantes modos de evaluar. Como plantean Tójar y Matas (2006), la preocupación por los métodos alternativos viene provocada por el interés por incluir aspectos en la evaluación que van más allá de los meros contenidos conceptuales (nos estamos refiriendo a evaluar, además, contenidos procedimentales y actitudes). En este sentido, la evaluación alternativa es clave en la docencia que utiliza las metodologías activas y participativas promovidas actualmente desde el EEES (portafolios, método de proyectos, diarios, ...).

Si hasta hace relativamente poco, el repertorio de técnicas de evaluación de un

profesor *medio* era el examen, y el del profesor *innovador* el examen y el trabajo práctico, ahora este panorama queda considerablemente ampliado, al entrar en escena numerosos mecanismos que completan y complementan las virtudes y debilidades de los más tradicionales.

Sin embargo, hacer que la evaluación promueva el aprendizaje está lejos de constituir una mera cuestión técnica, y requiere un replanteamiento de nuestra práctica. Es posible, en este sentido, ir aproximando la propia práctica a este enfoque, usando los instrumentos conven-

cionales, si con ellos nos sentimos más cómodos, pero enfocándolos en los términos que hemos visto: promoviendo tareas auténticas, aportando retroalimentación y fomentando el papel del estudiante en el proceso evaluador.

En el Cuadro 1 se presenta una síntesis del conjunto de herramientas que podemos utilizar en la evaluación (Álvarez Rojo, Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2008). Los dos primeros grupos, en general, son estrategias que nos permiten evaluar las ejecuciones del alumno, bien observando cómo las desarrollan (o la evo-

CUADRO 1: Síntesis de los sistemas de evaluación (tomado de Álvarez Rojo, Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2008)

<b>Técnicas de observación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Check list</li> <li>- Escalas de estimación</li> <li>- Incidentes</li> </ul>
<b>Pruebas de ejecución o de desempeño</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecución de actos académicos o profesionales pautados</li> <li>- Desarrollo de procesos completos</li> <li>- Presentación de productos o resultados</li> <li>- Ejercicios de simulación</li> <li>- Cuadernos de campo o de laboratorio</li> <li>- Portafolios</li> </ul>
<b>Pruebas orales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposiciones orales</li> <li>- Entrevistas</li> </ul>
<b>Técnicas de “papel y lápiz”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos escritos (ensayo, resúmenes, esquemas, etc).</li> <li>- Memorias e informes</li> <li>- Cuestionarios</li> <li>- Pruebas objetivas tipo test</li> <li>- Escalas de valoración</li> <li>- Pruebas escritas de ensayo</li> </ul>

lución de este desarrollo a lo largo de un período formativo), bien analizando sus productos y realizaciones.

Las técnicas de observación nos permiten aproximarnos mejor que los exámenes convencionales a competencias generales como el trabajo en equipo, la comunicación oral, etc. Estos registros, por otra parte, se prestan bien a las condiciones a las que hemos aludido anteriormente:

- Se pueden usar para evaluar mientras el alumno ejecuta ciertas tareas y una vez finalizadas las mismas; por tanto, se adaptan a ser utilizadas con diferentes tipos de tareas de evaluación en las que el alumno tenga que demostrar sus capacidades y no tanto, hablar o escribir sobre las mismas.
- Las conductas, y alguna/s manifestación/es de las mismas (su frecuencia, intensidad, duración...) quedan registradas, lo que facilita la provisión del *feedback*.
- Pueden utilizarse por los docentes o por los propios alumnos para valorarse a sí mismos y para valorar a sus compañeros, permitiendo de esta forma tanto la autoevaluación como la evaluación por compañeros.

Además de estas, las técnicas basadas en la observación presentan otras ventajas como la facilidad de uso, la posibilidad de adaptar instrumentos ya diseñados por otros y su utilidad en la evaluación

continua. Respecto a esta última característica, conviene recordar que la evaluación del alumno, además de orientar su aprendizaje, ha de ser transformada, tarde o temprano, en una calificación. Para ello, es necesario documentar las valoraciones numéricas que otorgamos y, en este sentido, la observación puede producir registros de actividades abiertas como la asistencia a una tutoría y todo lo que acontece en el marco de la misma.

Por su parte, las pruebas de desempeño o ejecución se caracterizan por intentar simular lo mejor posible una situación real que la persona ha de afrontar (Bordas y Cabrera, 2001b). Dentro de este grupo se encuentran las estrategias que mejor satisfacen el primer conjunto de condiciones anteriormente expuestas (las tareas de evaluación deben ser tareas de aprendizaje). A través de ellas resulta posible identificar la tarea de evaluación con las habilidades o competencias que se pretende que el alumno desarrolle. Es por eso que deben dirigirse a tareas que requieran tiempo y esfuerzo, que integren los contenidos de diversos temas o disciplinas, que produzcan determinados resultados y que se desarrollen de acuerdo con expectativas de ejecución altas y previamente conocidas.

Asimismo, a la hora de aplicar la retroalimentación, las recomendaciones para mejorar el aprendizaje se convierten en recomendaciones sobre la ejecución realizada y utilizada para la evaluación. El *feedback*, por tanto, no es algo abstracto y general, sino todo lo contrario, con-

creto y aplicado al propio desempeño. Esto, por otra parte, facilita la puesta en práctica de la auto-evaluación y la evaluación por compañeros.

Los siguientes grupos presentados en el Cuadro 1 (pruebas orales y de papel y lápiz) pueden resultar compatibles con las pruebas de evaluación de ejecuciones. Así, por citar algunos ejemplos, tras la elaboración de un reportaje periodístico, o la aplicación de un programa, o el diseño de una maqueta, puede además realizarse un informe, o incluso una presentación del trabajo ante los compañeros del grupo clase. Esta complementariedad entre los procedimientos nos lleva a pensar que las propuestas realizadas anteriormente son también aplicables a estrategias como las memorias/informes, las exposiciones orales o incluso las entrevistas, todas ellas tendentes a asociar la evaluación con la mejora del aprendizaje.

Las presentaciones orales proporcionan un contexto muy interesante para la aplicación de la evaluación por compañeros (Langan *et al.*, 2005) y por ello, tanto esta estrategia como la de autoevaluación se han utilizado en numerosos trabajos como estrategias para la evaluación de las presentaciones orales (Fallows y Chandramohan, 2001).

Llegamos, de esta forma, al último de los grupos identificados en el Cuadro 1, constituido por las pruebas de papel y lápiz. Se trata de los instrumentos usados más frecuentemente para evaluar el aprendizaje universitario aunque son

también, en principio, los que se encuentran más lejos de satisfacer las condiciones para una evaluación orientada al aprendizaje.

Si bien es evidente que en este grupo existen notables diferencias entre las distintas estrategias en él incluidas, entendemos que el instrumento en sí mismo no tiene por qué estar reñido con la evaluación orientada al aprendizaje. Es más bien su uso, lo que determina que se cumplan o incumplan las condiciones descritas. Poniendo como ejemplo el examen, indiscutiblemente el procedimiento más usado por los docentes universitarios, esta estrategia puede ser usada también para optimizar el aprendizaje de los estudiantes y no solamente para el control, verificación y calificación de su rendimiento.

Para ello, la forma en que se diseña el examen es una cuestión clave. ¿Se solicita al alumno que recuerde conceptos, que los describa o los defina?, ¿o se le pide que ejecute tareas más complejas y más relacionadas con las habilidades que se requieren en el entorno profesional como evaluar, deducir, interpretar, planificar, elaborar...? Así, como se ejemplifica en el Cuadro 2, en un examen con preguntas abiertas podemos solicitar al alumno que realice tareas, más o menos, *auténticas*. Se hace evidente en este ejemplo que, mientras la primera pregunta solicita el recuerdo de unas características que el alumno puede saber aplicar o no, la segunda requiere demostrar lo que se sabe hacer.

CUADRO 2: Ejemplos de tareas a realizar en un examen con preguntas abiertas

*Pregunta 1:* Indica qué características deben reunir las preguntas a la hora de elaborar un cuestionario.

*Pregunta 2:* La orientadora de un centro está realizando un análisis de las necesidades de orientación del alumnado. Para ello quiere utilizar, entre otras estrategias, un cuestionario dirigido a los 350 alumnos con los que trabaja. Elabora un cuestionario que tenga en cuenta todas las especificaciones exigibles a un instrumento de este tipo y que sirva a los fines de esta orientadora.

CUADRO 3: Ejemplos de tareas a realizar en una prueba objetiva

*Ejemplo 1:*

¿Qué característica deseable en la formulación de un problema de investigación se vincula a la existencia de técnicas estadísticas adecuadas?

- A. Originalidad
- B. Resolubilidad
- C. Relevancia
- D. Claridad

*Ejemplo 2:*

En una investigación se están estudiando las diferencias según el sexo en el autoconcepto de una muestra de 500 estudiantes de enseñanza secundaria. Se ha utilizado un test para medir el autoconcepto y además se sabe que esta variable se distribuye normalmente. Se obtienen entre otros los siguientes resultados tras aplicar las oportunas técnicas estadísticas:

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
Autoc.	Chicos	240	4,4844	,54861	,03541
	Chicas	260	4,6289	,48135	,04569

1ª pregunta: ¿En cuál de los dos grupos varían más las puntuaciones y por qué?

- a) En el de chicas porque el error típico de la media es menor
- b) En el de chicas porque la desviación típica es menor
- c) En el de chicos porque el error típico de la media es mayor
- d) En el de chicos porque la desviación típica es mayor

2ª pregunta: (...)

Incluso en las pruebas objetivas existen mecanismos que permiten que estas se orienten en mayor o menor medida al aprendizaje. En el Cuadro 3 presentamos dos formas de redactar un ítem de elección múltiple que ejemplifican esta afirmación. En el primer ejemplo, solamente se solicita el conocimiento y recuerdo de unas características. En el segundo, se presenta una situación y una salida informática y la resolución de la/s pregunta/s exige conocer el programa y saber interpretar las salidas que este produce, lo cual es una habilidad requerida en el ejercicio profesional de ciertas ocupaciones.

En cualquier caso, y siguiendo con el ejemplo de las pruebas objetivas, no sólo deben orientarse las tareas de evaluación a las de aprendizaje, también es posible y deseable, que se promueva la retroalimentación. Especialmente en este tipo de pruebas, suele ser habitual que un cierto número de alumnos presenten dificultades para realizarlas correctamente, produciéndose en ellos situaciones de bloqueo o ansiedad. Para estas situaciones y, en general, para potenciar el aprendizaje del alumno, la provisión de *feedback* y la puesta en práctica de la auto-evaluación y la evaluación por pares pueden aportar numerosos beneficios. Por ello, es recomendable acompañar el uso de este tipo de pruebas con otras actividades como:

1. Elegir una muestra representativa de los ítems y hacer una simulación con suficiente antelación al examen. Se puede solicitar a los alumnos que, mientras hacen la

simulación, anoten en un papel aparte algunas cuestiones cuyo mejor conocimiento puede ser útil para mejorar su estrategia de respuesta ante este tipo de pruebas. Tal es el caso de situaciones como: cuando omite una respuesta pero podría haberla contestado (o justo la situación contraria, responde con una opción y duda sobre omitir la respuesta), cuando cambia la primera respuesta que ha dado por otra, etc.

2. Hacer que los alumnos corrijan sus exámenes y obtengan la nota numérica, tanto de lo que han contestado realmente, como de lo que habrían contestado en el caso de que hubieran actuado de forma diferente ante las incidencias ya comentadas (omitir o no una respuesta, cambiar la opción elegida en la primera revisión, etc.). Esto les permite hacer un balance de cuáles son los errores de estrategia que suelen cometer al realizar una prueba objetiva y mejorar, de esta forma, su estilo de respuesta.
3. Resolver uno a uno todos los ítems en gran grupo, de manera que pueda iniciarse un debate sobre por qué una determinada opción es mejor que otra, o qué aspectos de un distractor llevan a error, etc.
4. Formular pautas y consejos para próximas convocatorias. Estas pau-

tas pueden ser aportadas por el profesor para todo un grupo clase, pero también pueden ser elaboradas por el propio alumno o grupo de alumnos, como consecuencia de la experiencia realizada.

Otra estrategia para hacer un uso de las pruebas objetivas orientado al aprendizaje es la que sugieren Lewis, Berghoff y Pheaney (1999). Estos autores plantean que es posible preparar una tabla de especificaciones del test con los conceptos y principios que se van a incluir en él, a fin de ayudar al estudiante a focalizar su atención en los aspectos más relevantes de cara a la evaluación. Asimismo, y mediante la elaboración de un sencillo programa informático, es posible ofrecer a los alumnos un informe sobre sus resultados, utilizando como referente la misma tabla de especificaciones. Este procedimiento contribuye a destacar los conceptos críticos de una materia y ayuda a los alumnos a enfocar su aprendizaje.

Como se puede apreciar, este uso de las pruebas objetivas se enfoca desde una concepción de la evaluación orientada a promover y mejorar el aprendizaje del alumno y no meramente a calificar su rendimiento en una determinada materia.

En definitiva, si bien algunas técnicas —especialmente las pruebas de desempeño— parecen aproximarse mejor que otras a las condiciones planteadas para que la evaluación sea un elemento optimizador de los aprendizajes, es posible satisfacer también estas condiciones cam-

biando el uso tradicional que hacemos de cualquier instrumento de evaluación.

Si se pretende que las prácticas actuales de evaluación se orienten a mejorar el aprendizaje y potenciar la metacognición, debemos tener en cuenta las doce condiciones expuestas y aplicar las estrategias evaluativas de forma que se facilite el desarrollo de habilidades de auto-conocimiento y autorregulación en el alumno. Según Bordas y Cabrera (2001a), para conseguir esto, toda estrategia debe facilitar:

- El auto-análisis respecto a las propias actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje.
- El control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad para planificar las acciones que implique la evaluación, para valorar en qué medida se aparta del plan previsto y para adoptar las medidas oportunas de acuerdo a las posibles desviaciones.
- El control de la adquisición de los conocimientos y las habilidades a fin de identificar estados iniciales que dificultan o facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, y tomar conciencia de las propias estrategias de aprendizaje (identificación de los procedimientos más efectivos para su estilo y ritmo de aprendizaje, fuente de errores, etc.).

Asimismo, es necesario que los estudiantes conozcan los criterios e indicadores que se van a utilizar para valorar su aprendizaje. Suele ser habitual que estos criterios sean implícitos; que el docente los utilice sin informar de ellos. Como plantean Bordas y Cabrera (2001a), el conocimiento de estos criterios es una información clave para el alumnado, ya que le permite orientar su aprendizaje, centrándose en los aspectos clave.

## Conclusiones

Las propuestas realizadas desde el Espacio Europeo de Educación Superior, tales como el uso de las metodologías activas, la orientación de la docencia en la universidad hacia el aprendizaje de los alumnos y la insistencia en el desarrollo de competencias complejas relacionadas con el futuro ejercicio profesional están demandando que se produzcan cambios en el proceso de evaluación coherentes con estas premisas. Estos cambios en la evaluación del alumno se resumen en la necesidad de que esta se oriente a optimizar el aprendizaje lo que, en definitiva, nos conduce al desarrollo de la metacognición y la capacidad de aprender a aprender. No hay que olvidar que, cuando la evaluación se relaciona con el proceso de aprendizaje, adquiere un potencial formativo y de *empowerment* que va mucho más allá de la constatación, el control y la certificación; evaluación y aprendizaje son dos procesos que se auto-alimentan.

Como conclusión de este trabajo, es preciso insistir en la necesidad de que la evaluación sea un elemento favorecedor

de la transferencia de los aprendizajes a diversos contextos y situaciones. Un alumno que desarrolla la capacidad de evaluar su trabajo y el de los demás, es un aprendiz capacitado para atender las demandas complejas de un entorno profesional en continuo proceso de cambio. El estudiante que aprende a (auto)evaluar, también aprende a identificar y expresar sus necesidades, a marcarse objetivos y a diseñar planes de acción para conseguirlos, a identificar recursos, a valorar sus logros, etc. Un conjunto de trabajos (Cassidy, 2006; Keppell *et al.*, 2006) han demostrado que tanto la evaluación por compañeros como la auto-evaluación son estrategias de gran utilidad para estimular el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en tanto fomentan la adquisición de responsabilidad para con el propio aprendizaje y la comunicación con los compañeros, habilidades vitales que resultan esenciales en cualquier contexto laboral futuro. No se trata tanto de dominar un conjunto de técnicas, sino de revisar, supervisar y aprender sobre la base de la propia experiencia (Walsh, 2007).

En este sentido, algunos autores (Boud, 2000; Boud y Falchikov, 2006) plantean que es necesario cambiar la atención que actualmente dedicamos a los métodos y las técnicas por una nueva concepción de *evaluación sostenible*, que es el requisito para el aprendizaje a lo largo de la vida. La evaluación sostenible incluye los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para las actividades de aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, Boud y Falchikov (2006)

insisten en la necesidad de preparar a los estudiantes para ser aprendices durante toda la vida, lo que implica necesariamente prepararlos para las tareas de hacer juicios complejos sobre su propio trabajo y el de los demás, y tomar decisiones en las circunstancias inciertas e impredecibles en que se encontrarán en el futuro.

Como hemos planteado en este trabajo, re-orientar la evaluación no puede reducirse a la aplicación de nuevas estrategias evaluativas, esperando que por cambiar el procedimiento con el que evaluamos se produzcan los cambios deseados. Este cambio superficial de la estrategia no sólo no asegura el logro del objetivo, sino que además puede suponer para el profesorado una nueva carga, al tener que habituarse a procedimientos que no ha usado anteriormente. Esto es contraproducente, especialmente si tras el cambio de procedimientos no observamos la mejora esperada, pues nos podría llevar a desacreditar los presupuestos bajo los cuales se pretende reformar la enseñanza universitaria, generando desencanto y apatía en el profesorado.

Concluimos insistiendo en que, en nuestra opinión, es mejor partir de la experiencia y la práctica cotidiana en evaluación de los docentes, operando ciertos cambios en el *status quo*, a fin de conseguir una progresiva orientación de la evaluación hacia el aprendizaje. Innovar en la universidad —y en cualquier contexto educativo— no implica necesariamente dejar de hacer lo que estamos haciendo

para pasar a hacer algo radicalmente nuevo; innovar es también ir cambiando pequeñas cosas en nuestra práctica cotidiana de manera que esta responda al fin de mejora que nos hemos marcado. De esta manera, el éxito está asegurado sin necesidad de cambiar radicalmente nuestra forma habitual de hacer las cosas.

**Dirección de los autores:** M. Teresa Padilla Carmona (tpadilla@us.es), Javier Gil Flores (jflores@us.es) Departamento M.I.D.E., Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.V.2008

### Notas:

- [1] *Learning Oriented Assessment Project*, desarrollado por diferentes instituciones de Educación Superior de Japón. Se puede consultar más sobre este proyecto y sus publicaciones en [www.ied.edu.hk/loap/intro.html](http://www.ied.edu.hk/loap/intro.html)
- [2] *Formative Assessment in Science Teaching*, desarrollado conjuntamente por The Open University y Sheffield Hallam University. Puede consultarse más información sobre este proyecto en [www.open.ac.uk/fast](http://www.open.ac.uk/fast)

### Bibliografía

- ÁLVAREZ, ROJO, V.; IBARRA SÁIZ, M. S. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2008) *La evaluación orientada al aprendizaje universitario, guía para su diseño e implantación*. Informe de investigación presentado al Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Universidad de Cádiz.
- BALLANTYNE, R.; HUGHES, K. y MYLONS, A. (2002) Developing procedures for implementing peer assessment in large class using an action research process, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25: 5, pp. 427-441.
- BLOXHAM, S. y WEST, A. (2004) Understanding the rules of the game: marking peer-assessments as a medium of developing students' conceptions of assessment,

- Assessment & Evaluation in Higher Education, 29: 6, pp. 721-733.
- BORDAS, M. y CABRERA, F. (2001a) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso, **revista española de pedagogía**, 218, pp. 25-28.
- BORDAS, M. y CABRERA, F. (2001b) L'avaluació de l'alumnat a la universitat, *Educar*, 28, pp. 61-82.
- BOUD, D. (2000) Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22: 2, pp. 151-167.
- BOUD, D.; COHEN, R. y SAMPSON, J. (2001) Peer learning and assessment, en BOUD, D.; COHEN, R. y SAMPSON, J. (eds.) *Peer learning in higher education* (London, Kogan Page), pp. 67-81.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 399-413.
- CARLESS, D. (2004) *Converting assessment into learning: theoretical and practical perspectives*. Paper presented at Chinese University of Hong Kong Conference on Tertiary English Language Teaching, 17 May 2004. Ver [www.ied.edu.hk/loap/CUHK04LoAfeed.pdf](http://www.ied.edu.hk/loap/CUHK04LoAfeed.pdf) (Consultado el 12.III.2008).
- CARLESS, D. (2006) Differing perceptions in the feedback process, *Studies in Higher Education*, 31: 2, pp. 219-233.
- CARLESS, D.; JOUGHIN, G. y WOK, M. M. C. (2006) Learning-oriented assessment: principles and practice, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:4, pp. 395-398.
- CARLESS, D.; JOUGHIN, G.; LIU, N. F. y ASSOCIATES (2007) *How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action* (Hong Kong, Hong Kong University Press).
- CASSIDY, S. (2006) Developing employability skills: peer assessment in higher education, *Education and Training*, 48: 7, pp. 508-517.
- COOK, N. (2001) Assessing the use of flexible assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26: 6, pp. 539-549.
- ELWOOD, J. y KLENOWSKI, U. (2002) Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27: 3, pp. 243-256.
- EVANS, A. W.; MCKENNA, C. y OLIVER, M. (2005) Trainees' perspectives on the assessment and self-assessment of surgical skills, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30: 2, pp. 163-174.
- FALLOW, S. y CHANDRAMOHAN, B. (2001) Multiple approaches to assessment: reflections on use of tutor, peer and self-assessment, *Teaching in Higher Education*, 6: 2, pp. 229-246.
- FITZPATRICK, J. (2006) An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for community nursing students, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 1, pp. 37-53.
- GIBSS, G. y SIMPSON, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- GULIKERS, T. M.; BASTIAENS, T. J. y KIRSCHNER, T. (2005) *Perceptions of authenticity and the influence on study approach and learning outcome*. Paper presented at the First International Conference on Enhancing Teaching and Learning through Assessment, Hong Kong.
- HANRAHAN, S. J. y ISAACS, G. (2001) Assessing self and peer-assessment: the students' views, *Higher Education Research and Development*, 20: 1, pp. 53-70.
- KEPPELL, M.; AN, E.; MA, A. y CHAN, C. (2006) Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:4, pp. 453-464.
- KNIGHT, P. (2006) The local practices of assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 435-452.
- LANGAN, A. M.; WHEATER, C. P.; SHAW, E. M.; HAINES, B. J.; CULLEN, W. R.; BOYLE, J. C.; PENNEY, D.; OLDEKOP, J. A.; ASHCROFT, C.; LOCKEY, L. y PREZIOSI, R. F. (2005) Peer-assessment of oral presentations: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of criteria, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30: 1, pp. 21-34.
- LEWIS, R.; BERGHOFF, P. y PHEENEY, P. (1999) Focusing students: three approaches for learning through evaluation, *Innovative Higher Education*, 23: 3, pp. 181-196.

- LINN, R. y BAKER, E. (1996) Can performance-based student assessments be psychometrically sound?, en BARON, J. B. y WOLF, D. P. *Performance-based student assessment: challenges and possibilities. Ninety-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education* (Chicago, University of Chicago Press), pp. 84-103.
- LIU, N. F. y CARLESS, B. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11: 3, pp. 279-290.
- MOHANAN, K. P. (2003) *Assessing quality of teaching in higher education*. Ver <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/default.htm> (Consultado el 15.III.2008).
- MOK, M. M. C.; LUNG, C. L.; CHENG, D. P. W.; CHEUNG, R. H. P. y NG, M. L. (2006) Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 415-433.
- MORALES, P. (2006) Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno, *Miscelánea Comillas*, 64: 124, pp. 11-38.
- ORSMOND, P.; MERRY, S. y REILING, K. (2002) The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27: 4, pp. 309-323.
- RUSSELL, J.; ELTON, L.; SWINGLEHUST, D. y GREENHALGH, T. (2006) Using the online environment in assessment for learning: a case-study of a web-based course in primary care, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 4, pp. 465-478.
- RUST, C.; PRICE, M. y O'DONOVAN, B. (2003) Improving student's learning by developing their understanding of assessment criteria and processes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28: 2, pp. 147-164.
- SIVAN, A. (2000) The implementation of peer-assessment: an action research approach, *Assessment in Education*, 7: 2, pp. 193-213.
- SMYTH, K. (2004) The benefits of student learning about critical evaluation than being summatively judged, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29: 3, pp. 369-378.
- TARAS, M. (2003) To feedback or not to feedback in student self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28: 5, pp. 549-565.
- TÓJAR, J. C. y MATAS, A. (2006) *Evaluación alternativa aplicada al ECTS. Un caso basado en el método de proyectos*. Comunicación presentada a las I Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas, Cádiz.
- TOPPING, K. (1998) Peer assessment between students in college and universities, *Review of Educational Research*, 68: 3, pp. 249-276.
- VAN DEN BERGH, V.; MORTELMANS, D.; SPOOREN, P.; PETEGEM, P.; GIJBELS, D. y VANTHOURNOUT, G. (2006) New assessment modes within project-based education. The stakeholders, *Studies in Educational Evaluation*, 32, pp. 345-368.
- WALSH, A. (2007) An exploration of Biggs' constructive alignment in the context of work-based learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32: 1, pp. 79-87.
- WILSON, M. y SCALISE, K. (2006) Assessment to improve learning in higher education: the BEAR Assessment System, *Higher Education*, 52: 4, pp. 635-663.

## Resumen:

### La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior se aboga por una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, lo que afecta de forma importante a la evaluación, que debe dejar de reducirse a la mera calificación para constituirse en un proceso optimizador del aprendizaje. En esta línea, desde las recientes elaboraciones teórico-prácticas en el contexto internacional se insiste en la necesidad de que la evaluación se constituya en estrategia para la mejora de los aprendizajes. Para ello, tres condiciones han de cumplirse: 1) las tareas de evalua-

ción deben ser también tareas de aprendizaje; 2) se ha de proporcionar retroalimentación para orientar el trabajo futuro; e 3) implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo. En este artículo se analizan estas condiciones y sus implicaciones de cara al uso de diferentes técnicas en el proceso de evaluación en la Universidad.

**Descriptores:** evaluación orientada al aprendizaje, educación superior, técnicas de evaluación, Espacio Europeo de Educación Superior.

**Summary:**  
**Learning-oriented assessment in Higher Education: conditions and strategies for its application to university teaching**

The European Higher Education Area stresses the importance of a learning-oriented teaching, which implies a change in assessment practices in order they become more involved in the optimisation of learning, and not merely marking-oriented. Some approaches in the international context claims for a learning-oriented assessment and point out that three conditions have to be met: 1) assessment tasks must also be learning task; 2) feedback must be provided to students in order to guide their future learning; and 3) students must take part in the evaluation of their own work. This article analyzes these three conditions and their implications in the use of different learning assessment techniques in Higher Education.

**Key Words:** learning-oriented assessment, Higher Education, assessment techniques, European Higher Education Area.

