



universitaria

· Evaluación · Formativa · y Compartida · en Educación · Superior

**Propuestas, técnicas,
instrumentos
y experiencias**



Víctor M.
LÓPEZ PASTOR (Coord.)

narcea

Evaluación formativa y compartida en Educación Superior

Evaluación formativa y compartida en Educación Superior

Propuestas, técnicas, instrumentos y
experiencias

Víctor M. López Pastor (Coord.)

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Han participado en la redacción de este libro:

Coordinador:

LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel

Profesor en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Especialista en evaluación formativa y compartida. Ha publicado varios libros sobre la temática y numerosos artículos. Actualmente desempeña la labor de coordinador de la *Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria*.

Autoras y autores:

BUSCÀ DONET, Francesc

Doctor y profesor de la Universidad de Barcelona. Actualmente es miembro de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria y del Grupo de Innovación Docente en Evaluación Formativa*, reconocido por la Universidad de Barcelona.

CAMERINO FOGUET, Oleguer

Doctor y Profesor de la Universidad de Lleida. Ha desarrollado experiencias sobre enseñanza universitaria no presencial. Interesado en las posibilidades de la evaluación formativa en la enseñanza virtual y sus aplicaciones en el proceso de convergencia hacia el EEES.

CAPLLONCH BUJOSA, Marta

Doctora y Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Miembro de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria* y coordinadora del *Grupo de Innovación Docente en Evaluación Formativa*, reconocido por la Universidad de Barcelona.

CASTEJÓN OLIVA, Javier

Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Educación Física. Titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación están vinculadas con la evaluación de programas, la formación del profesorado de Educación Física y la evaluación formativa en la docencia universitaria.

CHIVITE IZCO, Miguel

Profesor Titular de la Universidad de Zaragoza. Decano de la Facultad de CC. de la Actividad Física y el Deporte de Huesca y miembro de la Red de Evaluación y del Grupo de investigación GIEAD.

CODINA SÁNCHEZ, Antonio

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Almería. Profesor Colaborador en el Área de Didáctica de la Matemática. Sus líneas de investigación prioritarias son formación de profesores, resolución de problemas y nuevas tecnologías en Educación Matemática.

DE AMO, José Manuel

Profesor de la Universidad de Almería. Su investigación está orientada a la formación inicial del profesorado.

FRAILE ARANDA, Antonio

Doctor en Educación. Profesor Titular de la Universidad de Valladolid. Pertenece a la Red UREL (Universidades Regionales Latinoamericanas). Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación permanente del profesorado, la investigación-acción y la evaluación formativa.

GENERELO LANASPA, Eduardo

Profesor Titular de la Universidad de Zaragoza. Miembro del Grupo de Investigación EFYPAF y miembro de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Natalia

Profesora de la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación son la evaluación formativa de programas y

estudiantes, el desarrollo de competencias socio-profesionales, y el aprendizaje cooperativo y portafolio.

JULIÁN CLEMENTE, José Antonio

Profesor de la Universidad de Zaragoza. En la actualidad es Vicedecano para la Convergencia en el EEES. Componente del grupo de investigación EFYPAF. Pertenece a la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria* y ha publicado varios artículos relacionados con los procesos de desarrollo profesional del docente universitario.

LUIS PASCUAL, Juan Carlos

Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación del profesorado. Pertenece a la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

MONJAS AGUADO, Roberto

Profesor de la Universidad de Valladolid. Especialista en formación del profesorado y evaluación formativa. Forma parte de la *Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria*.

MORENO CARRETERO, María Francisca

Profesora de la Universidad de Almería. Doctora en Matemáticas. Su investigación está orientada a la formación inicial de profesores de matemáticas y a la evaluación y diseño de programas de formación.

PÉREZ PUEYO, Ángel

Profesor de la Universidad de León. Sus principales líneas de investigación son las metodologías basadas en actitudes, la innovación didáctica y la evaluación formativa. Miembro de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

ROMERO MARTÍN, M.^a Rosario

Profesora Titular de la Universidad de Valladolid. Directora de Departamento. Miembro de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*, miembro del Grupo de investigación GIEAD.

RUIZ DOMÍNGUEZ, M.^a Mar

Profesora de la Universidad de Almería. Su principal línea de investigación es el análisis del discurso en el aula de Infantil. Pertenece a la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

RUIZ LARA, Encarna

Profesora de la Universidad Católica de Murcia. Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación inicial del profesorado y la evaluación formativa. Pertenece a la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

SANTOS PASTOR, María Luisa

Profesora de la Universidad de Almería. Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación del profesorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Forma parte de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

SICILIA CAMACHO, Álvaro

Profesor Titular de la Universidad de Almería. Sus áreas de interés profesional son pedagogía y formación del profesorado y autoevaluación y autocalificación como formas de promoción democrática en el aula universitaria. Miembro de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

TABERNERO SÁNCHEZ, Belén

Doctora y Profesora de la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación están vinculadas con la formación inicial del profesorado y la evaluación formativa. Pertenece a la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

UREÑA ORTÍN, Nuria

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en temas de evaluación formativa y compartida, modelos de enseñanza, habilidades motrices y formación inicial y permanente.

VALLÉS RAPP, Cristina

Doctora en Ciencias y Profesora en la Universidad de Valladolid. Sus principales líneas de investigación son la evaluación formativa y compartida, análisis de materiales y actitudes del alumnado sobre la Ciencia.

ZARAGOZA CASTERAD, Javier

Profesor de la Universidad de Zaragoza, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Componente del grupo de investigación EFYPAF. Investiga sobre la formación permanente de los docentes y el análisis de los procesos de intervención docente. Pertenece a la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*.

Índice

INTRODUCCIÓN

I. FUNDAMENTACIÓN Y REALIZACIÓN DE UNA PROPUESTA

1. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES). *Ángel Pérez Pueyo, José A. Julián Clemente y Víctor M. López Pastor*
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN. *Víctor M. López Pastor*
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. *Javier Castejón Oliva, Marta Capllonch Bujosa, Natalia González Fernández y Víctor M. López Pastor*
4. UNA PROPUESTA GENÉRICA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. *Víctor M. López Pastor*
5. LA RESPUESTA DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA. *Nuria Ureña Ortín, Cristina Valles Rapp y Encarna Ruiz Lara.*
6. EVALUACIÓN FORMATIVA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC). *Oleguer Camerino*

II. EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

7. SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y MIXTA QUE UTILIZAN LA EVALUACIÓN CONTINUA COMBINADA CON EXAMEN

Experiencia 1. Escala de calificación graduada y elección por el alumnado al principio de la asignatura. *Javier Castejón Oliva*

Experiencia 2. Sistema de contrato graduado. *Juan-Carlos Luis Pascual*

Experiencia 3. Sistemas combinados: trabajo grupal, portafolio individual y examen. *José A. Julián Clemente, Javier Zaragoza Casterad y Eduardo Generelo Lanaspá*

Experiencia 4. La evaluación formativa a través del portafolio de los estudiantes. Revisión de cuatro años de experiencia en docencia universitaria. *Francesc Buscà Donet y Marta Capllonch Bujosa*

8. SISTEMAS DE DOS O MÁS ASIGNATURAS COMBINADAS, QUE UTILIZAN SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Experiencia 5. Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes. *Roberto Monjas Aguado*

Experiencia 6. La coordinación entre materias. Tres asignaturas compartiendo un mismo proyecto de aprendizaje. *M^a Luisa Santos Pastor, M^a Mar Ruiz Domínguez, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún, M^a Francisca Moreno Carretero, Antonio Codina Sánchez*

Experiencia 7. Un sistema común de aprendizaje cooperativo y evaluación formativa para dos asignaturas. *Antonio Fraile Aranda*

9. SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y CONTINUA, BASADOS EN LA AUTOEVALUACIÓN O LA EVALUACIÓN COMPARTIDA

Experiencia 8. Una experiencia basada en la autocalificación del estudiante. *Álvaro Sicilia Camacho*

Experiencia 9. Tres vías de aprendizaje y evaluación: del examen a la evaluación compartida con calificación dialogada. *Víctor M. López Pastor*

10. OTRAS EXPERIENCIAS

Experiencia 10. Evaluación de competencias con fuerte componente emocional y afectivo: un sistema de evaluación formativo y continuo. *Miguel Chivite Izco y M^a Rosario Romero Martín*

Experiencia 11. Dos vías de evaluación y aprendizaje dentro de una misma asignatura. *Belén Tabernero Sánchez.*

Experiencia 12. La evaluación formativa en el proceso de adaptación de una

asignatura al modelo ECTS. Eduardo Generelo Lanaspa, José Antonio Julián Clemente, Javier Zaragoza Casterad

11. GUÍA DE PROBLEMAS Y SOLUCIONES PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD.

Marta Capllonch Bujosa, Nuria Ureña Ortín, Encarna Ruiz Lara, Ángel Pérez Pueyo, Víctor M. López Pastor; Francisco Javier Castejón Oliva, Belén Tabernero Sánchez.

BIBLIOGRAFÍA

Introducción

La finalidad de este libro es difundir el interés que tiene el desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria, con el fin de lograr un mayor conocimiento y comprensión en más alumnos, así como favorecer el desarrollo de competencias de aprendizaje permanente y autorregulación de los aprendizajes. Se trata de sistemas de evaluación que guardan una relación directa con los planteamientos del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): enseñanza activa, procesos didácticos centrados en el aprendizaje del alumnado, desarrollo de competencias, etc. Este tipo de enfoques evaluativos resultan también muy útiles a la hora de perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla el profesorado universitario, así como mejora de su docencia de forma progresiva.

El libro ha sido elaborado por un numeroso grupo de profesores, pertenecientes a quince universidades. Se trata de un proyecto colectivo desarrollado dentro de la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria (López et al., 2006; López, Julián y Martínez, 2007).

El libro consta de tres partes. La primera es un marco teórico sobre la evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. La segunda presenta experiencias sobre el desarrollo de este tipo de sistemas de evaluación y sus resultados. La tercera parte es un capítulo final de “cuestiones-clave” a la hora de llevar a cabo este tipo de sistemas de evaluación, donde se revisan los problemas e inconvenientes que pueden surgir en su desarrollo y se dan posibles soluciones para cada uno de ellos.

En cada capítulo hemos incluido un resumen inicial, así como unas conclusiones, algunas preguntas que pueden facilitar la comprensión de las ideas más importantes y unas lecturas recomendadas.

La primera parte del libro está compuesta por seis capítulos.

En el capítulo 1 se realiza una revisión terminológica de los conceptos más habituales en la literatura especializada cuando se habla de evaluación formativa en la docencia universitaria, así como en lo relativo a la participación del alumnado en los procesos de evaluación. También se define el concepto de “competencia” y los diferentes tipos de competencias a desarrollar en la Universidad.

En el capítulo 2 se realiza una revisión del estado de la cuestión sobre evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Se explican las relaciones que existen entre la evaluación y los modelos de aprendizaje, desde la perspectiva del proceso de convergencia hacia el EEES y el sistema de créditos *European Credits Transfert System* (ECTS); se analizan las implicaciones de la evaluación en dicho proceso y los fuertes

cambios que supone respecto a los modelos tradicionales de evaluación-calificación; y se revisan las principales referencias de la literatura especializada sobre la temática de la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, así como algunas experiencias innovadoras en lo relativo a la participación del alumnado en el proceso evaluativo, donde se demuestra la fortaleza de la evaluación formativa frente a los modos y modelos habituales de evaluación.

En el capítulo 3 se revisan las diferentes técnicas e instrumentos con los que se pueden llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y compartida. Se ha realizado un repaso al significado de las técnicas de evaluación y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También hay un amplio análisis de las técnicas e instrumentos, suficiente para entender en qué situaciones se emplean y qué resultados son los que normalmente se consiguen. Hemos organizado las técnicas e instrumentos en las tres grandes vías de obtención de información: escrita, hablada y práctica. En los tres casos hemos planteado las posibilidades que tiene cada vía, sus dificultades e inconvenientes, así como posibles soluciones y los requisitos necesarios para su puesta en práctica incidiendo en una evaluación formativa.

En el capítulo 4 se presenta una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida aplicable a cualquier contexto de docencia universitaria. Está basada en los resultados obtenidos a través de una línea de investigación didáctica en la que estamos trabajando desde hace más de diez años. Se trata de un modelo lo suficientemente flexible como para que pueda ser aplicada en diferentes contextos, materias y situaciones de docencia universitaria.

En el capítulo 5 se analiza cómo vive el alumnado su implicación en los procesos de evaluación, así como los cambios que conlleva el sistema ECTS, las actividades e instrumentos que utiliza el profesorado para promoverla y el grado de aceptación o rechazo que genera en el alumnado. Otra de las cuestiones desarrolladas son los factores que afectan al aprendizaje del alumnado, los comportamientos, la motivación, el nivel de participación en la evaluación, su pensamiento, etc.; ya que si los alumnos se muestran reacios a un proceso evaluativo determinado, posiblemente mantendrán una actitud negativa y poco participativa. Este apartado se completa con una serie de recomendaciones para que las nuevas formas de evaluación se apliquen de forma correcta.

El capítulo 6 se dedica de forma monográfica a las posibilidades de realizar procesos de evaluación formativa y compartida a través de las TIC.

En la segunda parte del libro pueden encontrarse aplicaciones prácticas concretas de todas las cuestiones que se plantean en la primera parte, a través de la presentación de diferentes experiencias innovadoras que desarrollan sistemas de evaluación formativa y/o compartida en diferentes contextos y estudios universitarios.

La tercera parte del libro consta de un único capítulo, que pretende ser una guía para el profesorado universitario interesado en poner en práctica sistemas de evaluación formativa y/o compartida en la docencia universitaria. Para ello hemos elaborado un

listado con las trece cuestiones-clave que han surgido de la práctica cuando se utilizan este tipo de sistemas de evaluación. Las hemos agrupado en cinco categorías y cada cuestión-clave se presenta organizada en tres apartados:

1. Consideraciones.
2. Problemáticas e inconvenientes que pueden surgir en la puesta en práctica.
3. Posibles soluciones y estrategias de acción.

Al final incluimos una pequeña tabla-resumen de los contenidos más importantes. Hemos intentado ofrecer orientaciones claras, prácticas y útiles al profesorado interesado por este tipo de evaluación, de forma que pueda planificar su propio sistema de evaluación formativa con las máximas garantías de éxito y eficacia. También puede servir como un manual breve y esquemático para encontrar posibles soluciones a los problemas más habituales que pueden surgir en este tipo de prácticas evaluativas.

Al final de cada capítulo, hemos incluido una propuesta de autoevaluación y repaso con una serie de preguntas que pueden servir como proceso de autoevaluación sobre la comprensión de las ideas más importantes o bien como guía para orientar su estudio y análisis. También se incluyen una serie de lecturas recomendadas.

I

FUNDAMENTACIÓN Y REALIZACIÓN DE UNA PROPUESTA

Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Este capítulo pretende servir de aclaración terminológica y glosario de los diferentes conceptos que se van a emplear de forma repetida a lo largo del libro. También intenta facilitar la comprensión de las ideas planteadas y las experiencias presentadas en el libro. Comenzamos con una breve introducción sobre los orígenes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), analizando, definiendo y organizando algunos de los conceptos previos necesarios antes de afrontar el tema central del trabajo: la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Primero revisa los conceptos más conocidos y utilizados sobre la participación del alumnado en los procesos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, calificación dialogada) y posteriormente los conceptos más relacionados con la propuesta de evaluación formativa (evaluación innovadora, evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación formadora). Además se ha intentado concretar y aclarar aquella terminología relativa al propio proceso de evaluación con la intención de resolver dudas y convertirse en un punto de referencia que homogenice a los docentes en su labor de plantear su asignatura o materia desde un lenguaje común de redacción dentro del EEES.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Con la Declaración de Bolonia en 1998 y la posterior reunión en la misma ciudad de los veintinueve ministros europeos de Educación se estableció el punto de partida del proceso de convergencia para construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La intención fue crear un sistema educativo europeo de calidad con un doble objetivo; por un lado, permitir a Europa obtener/recuperar el liderazgo mundial en detrimento de los Estados Unidos; y por otro, el más importante, conseguir unificar un sistema que facilitase la libre circulación de estudiantes, profesorado y profesionales,

alcanzando así la mayor cota posible de transferibilidad de conocimientos teóricos, prácticos y de modos de hacer. Para ello se pretendió el aumento del crecimiento económico, la potenciación de su competitividad internacional y el fomento de la cohesión social que permitiera la educación de los ciudadanos a lo largo de su vida y la movilidad profesional en todo el territorio europeo en igualdad de condiciones.

Posteriormente, con el Comunicado de Praga (2001) y la Cumbre de Jefes de Estado de Barcelona (2002), se consiguieron crear las condiciones prácticas que lo llevarían a cabo. Entre otros objetivos se pretendió la adopción de un sistema flexible de titulaciones que promoviese oportunidades de trabajo a los estudiantes para una mayor competitividad internacional a través del Espacio de Educación Superior Europeo. En reuniones posteriores, como la de Berlín (2003) y Bergen (2005), se concretó este camino sin retorno hacia la profunda reforma de la universidad europea.

La contribución del sistema universitario español a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se está llevando a cabo a través de diferentes adaptaciones legislativas (LOU, 2001; R.D. 1044/2003; R.D. 1125/2003; R.D. 55/2005; R.D. 56/2005, y la más reciente LOMLOU, 2007), además de la puesta en práctica de múltiples experiencias, por parte de diferentes universidades, con la finalidad de "integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo Espacio Universitario Europeo que se está comenzando a configurar" (LOU, 2001, p.49400).

Esta finalidad requiere de cada centro un trabajo de análisis y concreción de las intenciones y características con las que pretenden destacarse, estableciendo en cada título de grado las competencias (transversales y específicas) y los objetivos necesarios para:

Propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral (Real Decreto 55/2005, p.2842).

Los objetivos estratégicos del EEES pretenden la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable y comprensible en toda Europa. Para ello se determinó una valoración común por créditos igual para todos los países europeos *European Credits Transfer System* (ECTS) que favorezca la movilidad, no sólo de los estudiantes sino también la de profesores, investigadores y personal de administración de las Universidades, así como el desarrollo de criterios y metodologías unificadas y comparables, y la puesta en marcha de unos sistemas de evaluación de la calidad. Se establece un sistema de enseñanzas universitarias en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, que en España queda regulado en el borrador del Real Decreto de 26 de junio de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Uno de los elementos clave de la creación del EEES es el trabajo colaborativo y

compartido entre individuos de diferentes entornos. Con esa finalidad se han organizado numerosos grupos de trabajo intra e interuniversitarios, como la *Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida*. Lo que parece evidente es que la construcción de ese EEES tiene que ser puesto en marcha por los miembros de la comunidad universitaria en el día a día. Para ello necesitamos conocer y clarificar una serie de conceptos fundamentales para la comprensión de los discursos desarrollados. En este capítulo vamos a intentar definir los conceptos más genéricos sobre evaluación y EEES que utilizaremos a lo largo de esta obra, partiendo de uno de los conceptos que introduce la convergencia como son las competencias dentro de los títulos de Grado y Máster.

Terminología sobre el proceso de convergencia hacia el EEES

A continuación incluimos una serie de conceptos que consideramos imprescindibles para poder intervenir en el proceso de evaluación de manera coherente. Comenzaremos por los conceptos genéricos como son las *Competencias* y sus clases, *Directrices generales propias del Título*, *Objetivos Generales del Título*, *Contenidos Formativos Comunes del Título* y *Capacidades*. Posteriormente pasaremos a los concretos de una asignatura o materia como son los *Objetivos de la Asignatura* o *Materia*, *Contenidos* y *Criterios de Evaluación*. Finalizaremos con la organización jerárquica del proceso a través de la explicación de los *Niveles de Concreción* que coordinan el proceso.

Los conceptos que se definen a continuación nos ofrecen una visión general y clara de los elementos previos al planteamiento concreto de una asignatura o materia.

Las Competencias

El concepto de “competencia” es clave para la comprensión de la nueva propuesta puesto que constituye el andamiaje organizativo de las titulaciones y asignaturas que desarrollarán el EEES. Sin embargo, su definición es compleja, como demuestran Delgado García y col. (2005)¹.

Quizás, una de las últimas definiciones propuestas por el Ministerio de Educación y Cultura (2006) y recogida en la propuesta sobre las *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*, pueda ser clarificadora en relación a los elementos a considerar de cara a su adquisición y evaluación. Dicha definición entiende competencia como:

Una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado (MEC, 2006: 6).

El Informe UNESCO que lleva por título: *La educación encierra un tesoro*, también llamado Informe Delors (Delors et al., 1996), estableció los cuatro pilares que deberían sustentar la educación para el siglo XXI: *Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Sin embargo, esta definición, resumen y compendio de la filosofía del EEES, encuadra las competencias en tres ámbitos: *conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser*; aunque es cierto que otros autores (Delgado, 2005; Rué y Martínez, 2005) hablan de dimensiones de tipo cognitivo, así como no cognitivo, orientadas a saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y saber ser (actitudes). En este sentido y partiendo de estos autores y documentos, la **Tabla 1.1** pretende resumir y aclarar los marcos de actuación de dichos ámbitos.

Esta concepción de competencia conlleva una serie de cambios en el sistema universitario que requieren un adecuado equilibrio entre las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas y el tipo de evaluación que se debe llevar a cabo.

A continuación vamos a definir brevemente los diferentes tipos de competencias: competencias transversales, genéricas o generales, y competencias específicas.

1. **Las competencias transversales, genéricas o generales.** Son aquellas competencias compartidas por todo el título, materias o ámbitos de conocimiento. Se trata de competencias relacionadas con la formación integral de la persona, que según Delgado García (2005) y Estivill (2005) (en su análisis de las competencias transversales proporcionadas por la ANECA y derivadas del proyecto *Tuning*), pueden ser de tres tipos: *instrumentales, personales y sistémicas*.

TABLA 1.1. RELACIÓN DE LOS ÁMBITOS O TIPOS DE COMPETENCIAS		
SABER (CONOCIMIENTO)	“Conocer y comprender”	Conocimiento teórico de un campo académico o profesional.
SABER HACER (HABILIDADES)	“Saber como actuar”	La aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones. Habilidad para el diseño, la resolución de tareas, de procesos, la comunicación....
SER (ACTITUDES)	“Saber como ser”	Los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social, actuando con sentido ético y compromiso en el ejercicio de su profesión.

Fuente: Informe UNESCO (Delors, et al., 1996) y autores como Rué, J. y Martínez, M. (2005) o Delgado García y col. (2005).

- *Competencias instrumentales.* Son aquellas que hacen referencia a capacidades que el titulado ha de movilizar para la obtención de un fin; por lo que no tienen tanto valor en sí mismas como en la medida que han de ser utilizadas para poder

realizar eficazmente determinadas funciones. Por ejemplo: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación; comunicación oral y escrita en la lengua nativa; conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática; capacidad de gestión de la información; resolución de problemas; toma de decisiones.

- *Competencias personales.* Tienen que ver con las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares. Se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás: trabajo en equipo; trabajo en equipos de carácter interdisciplinar; trabajo en un contexto internacional; habilidades en las relaciones interpersonales; reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad; razonamiento crítico; compromiso ético.
- *Competencias sistémicas.* Aluden a las cualidades individuales y la motivación a la hora de trabajar, ya que son las destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema: aprendizaje autónomo; adaptación a nuevas situaciones; creatividad; liderazgo; conocimiento de otras culturas y costumbres; iniciativa y espíritu emprendedor; motivación por la calidad; sensibilidad hacia temas medioambientales. Sin embargo, se debe tener clara su implicación en las asignaturas y es imprescindible que se hagan presentes en la concreción de las mismas.

2. Las competencias específicas. Son aquellas relacionadas con disciplinas concretas, determinando que estén más relacionadas con los conocimientos propios de los títulos; las cuales se clasifican en tres clases: *académicas*, *disciplinares* y *profesionales*.

- *Competencias académicas.* Son las que se relacionan directamente con los conocimientos teóricos que tradicionalmente se han evaluado y calificado (saber).
- *Competencias disciplinares.* Son todos aquellos conocimientos prácticos que relacionan los teóricos, tan necesarios para el desarrollo profesional, y que son muy valorados en el mercado laboral (hacer).
- *Competencias profesionales.* Son aquellas que incluyen tanto habilidades de comunicación como las de indagación; pero sobre todo las de “saber realizar” en la puesta en práctica profesional (saber hacer).

En este sentido, parece imprescindible la pericia del docente para saber interrelacionar ambos tipos de competencias, y para que de una manera natural las competencias transversales aparezcan de manera intencional en las concreciones que de las específicas se desarrollen en las propuestas de cada asignatura. En las tres primeras columnas de la **Tabla 1.2** aparecen las clases de competencias y una aclaración de las mismas basadas en Delgado García et al. (2005).

Directrices generales propias del Título

El Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE 25 de enero de 2005), en su artículo 2.d) define las *Directrices generales propias* como las establecidas por el Gobierno para cada título universitario oficial a las cuales deben ajustarse las universidades en la elaboración de los respectivos planes de estudios, para que estos puedan ser homologados. En este sentido, los centros y sus docentes concretarán en sus correspondientes *Objetivos Generales de Título* aquellas intenciones que consideren más oportunas para el desarrollo de la titulación en el contexto concreto en el que se lleve a cabo y en función de las características que le quieran otorgar a la misma.

TABLA I.2. RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS DEL EEES CON LAS CAPACIDADES QUE BUSCAN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO, basado en Delgado García (coord) (2005)			
CLASES DE COMPETENCIAS			CAPACIDADES
Genéricas o transversales	Instrumentales	Miden la formación del titulado.	Cognitivo-intelectual.
	Personales	Habilidades de relación social.	Relaciones interpersonales.
		Integración en diferentes colectivos.	Inserción social.
		Trabajar en equipos específicos y multidisciplinares.	Relaciones interpersonales.
	Sistémicas	Interacción con los demás.	Relaciones interpersonales.
Específicas	Académicas	La motivación a la hora de trabajar.	Afectivo-motivacional.
	Disciplinares	Conocimientos teóricos.	Cognitivo-intelectual.
		Conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional.	Cognitivo-intelectual y Motrices.
	Profesionales	Habilidades de comunicación.	Motrices.
		Habilidades de indagación.	Cognitivo-intelectual y Motrices.
		Saber hacer aplicados al ejercicio de una profesión concreta.	Motrices.

Objetivos generales del Título

Los *objetivos generales del Título* son aquellos que definen intenciones de la titulación y que el alumnado debe alcanzar al finalizar sus estudios, refiriéndose a competencias globales de dos tipos (genéricas y específicas) que se trabajarán desde todas las asignaturas. Por ello no existe una relación exclusiva entre cada objetivo de

título y una asignatura concreta. Los objetivos de título se alcanzan a través de la consecución de los objetivos de las asignaturas; de este modo se hace imprescindible que los docentes en sus asignaturas interrelacionen ambos tipos de competencias, y que de una manera natural las competencias transversales aparezcan de manera intencional en las concreciones. Sin embargo, esto no debe entenderse como una simple declaración de intenciones sino que como señala el MEC (2006:8), “*las competencias deben ser evaluables*”; lo cual no implica que tengan que serlo de manera directa, aspectos que intentaremos desarrollar más adelante.

Contenidos formativos comunes del Título

El Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE 25 de enero de 2005), en su artículo 2.f) define los *Contenidos formativos comunes* como el conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título. Serán establecidos en las directrices generales propias y de obligada inclusión en todos los planes de estudios que conducen a la obtención de un mismo título universitario oficial. En este sentido, los centros y sus docentes concretarán y adecuarán aquellos que consideren más oportunos para el desarrollo de la titulación en el contexto concreto en el que se desarrolle y en función de las características que le quieran otorgar a la misma.

Capacidades

Como hemos comentado, y según el análisis a las explicaciones y definiciones expuestas hasta el momento, podríamos decir que las competencias que se deben alcanzar en cada título de grado se concretan en unos *objetivos de Título*. Y que son estos objetivos los que describen las capacidades concretas que se deben lograr para desarrollar de manera integral al universitario. Éste concepto de capacidad, citado en todos los textos relativos al EEES, no aparece definido en ningún documento de manera concreta o específica. Por ello, vamos a intentar definirlo a partir de las teorías constructivistas del aprendizaje.

Así, Coll en 1986 y el MEC en 1992, en el marco educativo no universitario, determinan que el desarrollo integral del alumno se establecerá a través del trabajo de cinco tipos de capacidades: *Cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social* (MEC; 1992:84). Será Teresa Mauri, en 1990, la que establece una de las mejores definiciones del término “capacidad”, la cual tiene todo su sentido desde esta concepción de desarrollo integral:

El poder o potencialidad que uno tiene en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida

ésta en sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros... (Mauri; 1991:32).

En la **Tabla 1.2**, basada en Delgado García et al. (2005), podemos comprobar como existe una relación clara entre las clases de competencias, lo que pretenden y los tipos de capacidades con las que se relaciona. Este hecho permitirá que los objetivos que se redacten tengan la intención clara de desarrollar de manera integral al alumnado proponiendo objetivos que contengan, entre todos, todas las capacidades.

Conceptos concretos de la Asignatura o Materia

Dentro de ellos abordaremos:

Objetivos de la Asignatura o Materia. Podríamos definir los *objetivos de la asignatura* como la formulación que lleva a cabo cada profesor responsable de los logros que se pretenden alcanzar en esa asignatura definidos a partir de las competencias, tanto genéricas como específicas “reformuladas” por el centro, y expresados en términos de capacidades.

Entendemos por “reformular” competencias, basándonos en el trabajo de Del Carmen y Zabala (1991), como la necesidad que debe existir en los centros universitarios de adecuar o concretar las competencias, tanto genéricas como específicas, a las características particulares del contexto y los títulos. Por tanto, los objetivos de las asignaturas permiten desarrollar las competencias definidas en el Título de Grado, y su expresión en términos de capacidades, que se consiga el desarrollo deseado; de tal modo que ninguna capacidad ni competencia corresponde en exclusividad a una determinada asignatura. En ningún caso los objetivos son directamente evaluables, puesto que se desarrollan capacidades.

Contenidos de la Asignatura o Materia. Podrían ser denominados también, por seguir la nomenclatura del Real Decreto 55/2005, *Contenidos formativos concretos o de la asignatura*, ya que a los del título se los denomina *Contenidos formativos comunes*.

Serían el conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos de la asignatura, con relación directa con las *directrices generales* y con los *contenidos formativos comunes* de obligada inclusión en todos los planes de estudios.

Criterios de evaluación de la Asignatura o Materia. La formulación de las competencias a alcanzar en una asignatura se realiza a través de unos objetivos expresados en términos de capacidades, no en forma de objetivos operativos, por lo que resultará conveniente establecer “criterios de evaluación” que ayuden a valorar el grado en que se alcanza, o no, dichas competencias.

Por tanto, los criterios de evaluación son el elemento del proceso que permite

relacionar y concretar los objetivos de las asignaturas con los contenidos a trabajar determinando el “tipo y grado” de consecución de los mismos. Los criterios de evaluación tampoco son directamente evaluables, para lo que requerirán unos *procedimientos de evaluación*. Por otra parte, cuando sea necesario transformar la evaluación en una calificación, deberán de concretarse los *instrumentos de calificación* con sus respectivos *criterios de calificación*. Explicamos estos conceptos más adelante.

Niveles de concreción. Al igual que ocurre en la enseñanza no universitaria, las directrices generales ofrecidas por el Ministerio se llevan a la práctica tras el desarrollo de las mismas, respecto al lugar y a las personas con las que se va a llevar a cabo. Esto se realiza a través de la selección y concreción de las competencias genéricas de grado, hasta las competencias específicas de la asignatura, trazando un camino que va desde los niveles altos a los más bajos.

La reforma universitaria, en su adecuación al EEES, requiere de la concreción de las directrices generales a través de la responsabilidad de los miembros de la comunidad docente en la reformulación de las mismas y en la formulación de las competencias genéricas y específicas que respondan a las necesidades de cada universidad, título y materia. Para ello es imprescindible que, tras la aparición del *Libro Blanco* y el *Real Decreto de Directrices Generales Propias, donde se establecen los “Objetivos Generales del Título”*, en las Comunidades Autónomas primero (1º nivel de concreción), y en las Universidades y en sus respectivos centros posteriormente (2º nivel) desarrollen una “reformulación” de las competencias planteadas para su posterior aplicación en las asignaturas por los respectivos responsables bajo un mismo prisma común (3º nivel).

En la **Tabla 1.3** se intenta describir los pasos a seguir en estos niveles: el tipo de competencia, el órgano responsable y el documento en el que se concreta; y todo ello interpretando lo que aparece reflejado en el *Libro Blanco* (ANECA, 2004).

Terminología básica sobre evaluación formativa y compartida

Sanmartí (2007:135) define *evaluación* como el “proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones”. Esta definición refleja los diferentes procesos que engloba la evaluación: recogida de información, análisis de la misma y elaboración de un juicio de valor, en función de unos criterios establecidos y toma de decisiones a partir de todo lo anterior y en función de las finalidades que tengamos. A su vez, el mencionado autor considera que existen dos tipos de finalidades que pueden guiar la toma de decisiones: las *sociales*, relacionadas con la calificación y la certificación; y las *pedagógicas o reguladoras*, relacionadas con identificar los cambios que hay que introducir en el proceso para conseguir mejoras en los procesos de aprendizaje.

TABLA 1.3. NIVELES DE CONCRECIÓN Y SU RELACIÓN CON EL TIPO DE COMPETENCIA, EL ÓRGANO ENCARGADO DEL MISMO Y EL DOCUMENTO RESPECTIVO (elaboración propia)			
NIVELES DE CONCRECIÓN	TIPO DE COMPETENCIA	ÓRGANO ENCARGADO	DOCUMENTO
1º nivel	Competencias genéricas de Grado	Gobierno + Comunidades Autónomas + Comisión de Coordinación Universitaria	
	Competencias genéricas de Título	Establecidas por la Universidad (ANECA)	1º. <i>Libro Blanco</i> donde se establecen las Competencias Generales en los "Objetivos de Título". ↓
			2º. RD de Directrices Generales Propias, donde se establecen los "Objetivos generales del Título".
2º nivel	Competencias específicas de Título	El Centro (Facultad/Escuela) reformula, adapta, adecua, concreta... según el contexto (señas de identidad de la Universidad, del Título o que se pretende que tenga el Titulado). Requiere de la relación y el trabajo conjunto de todo el profesorado.	1º. Concreción (Reformulación) del <i>Libro Blanco</i> o del RD de Directrices Generales Propias del Título.
			2º. El Plan de Estudio, a través de los correspondientes Planes Docentes de cada asignatura o materia pueden incorporar "Nuevas Competencias" al Título, si éstas lo requieren.
3º nivel	Competencias específicas de la Asignatura	Cada profesor responsable	Plan Docente (teniendo en cuenta los dos tipos de competencias: específicas y genéricas o transversales).

Por su parte, Chivite (2000) define la evaluación, no como un fenómeno puntual que se lleva a cabo en un momento, más o menos preciso, del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien como una organización de elementos que, relacionados ordenadamente, constituyen una unidad funcional al servicio de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en definitiva un proceso (incluido dentro del sistema educativo) abierto, tanto por sus relaciones con el entorno, como por su propia naturaleza tendente al crecimiento y a la expansión².

A partir de Martínez y Carrasco (2006) podemos extraer una serie de *principios esenciales* a tener en cuenta en la conceptualización e implementación de la evaluación, teniendo en consideración los postulados pedagógicos de la convergencia europea:

- La evaluación es un proceso sistemático, no improvisado.

- Toda evaluación implica un juicio de valor sobre la información recogida del objeto a evaluar y por consiguiente un criterio de comparación.
- El proceso evaluativo está al servicio de una toma de decisiones, ello implica un carácter instrumental: es un medio para un fin.
- Es necesario analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación antes de ponerse a evaluar.
- El propósito más importante en la evaluación (debería ser) es, guiar y ayudar a aprender.
- Para ello es necesario una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos, no basta con asegurarse qué hacen regularmente en el trabajo.
- Hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, por su posible incapacidad para abarcar todos los aspectos evaluables.
- La verdadera evaluación ha de ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades de cada sujeto y centro.
- Los evaluadores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los miembros afectados, de ahí la necesidad de interaccionar con ellos de forma frecuente e informal.

Estos postulados nos llevan hacia la adopción de un modelo de evaluación formativo centrado en el alumnado. Los docentes debemos de ser conscientes que poner en marcha un proceso de evaluación formativa en la enseñanza universitaria, no sólo influye en la definición de un proceso de evaluación concreto, sino que impregna a todos y cada uno de los elementos que conforman el plan de enseñanza (objetivos, contenidos, tareas de enseñanza-aprendizaje, metodología, relación profesor-alumnado, etc.) como un sistema de elementos interconectados y que influyen unos en otros. Será nuestra intención durante este capítulo mostrar el máximo número de frentes que el docente debe atender para que el alumno sea el verdadero referente de nuestra intervención.

Todo esto nos lleva al concepto de ***Evaluación Democrática***, punto de partida de la fundamentación teórica que da sentido y que engloba al resto de términos que explicamos; además de las prácticas educativas que implican. El concepto de Evaluación democrática nos recuerda que la práctica de la evaluación tiene unas fuertes implicaciones éticas, más que técnicas, pues la mayoría de las cuestiones que plantea están fuertemente relacionadas con el uso del poder. Para poder considerar que un proceso de evaluación es democrático, debe tener algunas características básicas que sirven también como estrategias de actuación: *transparencia, explicitación, información, participación, negociación, diálogo, igualdad, codecisión, justicia, corresponsabilidad, compartición del poder, metaevaluación...* Por ello, algunas de las características básicas que tendría que tener un proceso de evaluación democrático son las siguientes (López Pastor, 1999, 2004):

- La importancia del *intercambio de información*, es decir, entender la evaluación

como un proceso de diálogo continuo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar.

- *La participación del alumnado* en los procesos de evaluación y la asunción de responsabilidades compartidas sobre sus procesos de aprendizaje.
- Directamente relacionada con la anterior, está el *desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum*.
- Un principio básico para poder desarrollar estos procesos es la existencia de unas *relaciones de comunicación, diálogo y respeto* entre profesor y alumno, así como situarse en un plano de igualdad y trabajo compartido.
- *Avanzar hacia procesos de autocalificación*, entendida como poder compartido y dialogado (Calificación dialogada).
- Finalmente, sería necesario llevar a cabo una *metaevaluación*, una verificación y valoración del proceso de evaluación seguido.

Desde nuestro punto de vista, la participación del alumnado en el proceso de evaluación está fuertemente relacionada con lo que en la literatura educativa se ha denominado *evaluación democrática y educación democrática*. Se parte de la convicción de que la vida en democracia es algo que se aprende y que requiere una serie de hábitos, competencias y responsabilidades. Tanto la escuela como la universidad son contextos especialmente relevantes para aprender a vivir en democracia, para aprender a ser un ciudadano dentro de una sociedad democrática.

Términos asociados al concepto de evaluación formativa

En las dos últimas décadas, y sobre todo en los últimos años, están surgiendo también otros términos evaluativos fuertemente relacionados con el concepto de evaluación formativa: *evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación formadora*.

Cada uno de estos términos surge con la intención de ofrecer matices nuevos a los términos ya existentes, o bien para desmarcarse de un tipo de prácticas evaluativas predominantes e intentar explicar una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación en la práctica educativa. Desde nuestro punto de vista dichos términos aportan matices interesantes, aunque la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos en el concepto de *evaluación formativa*. Consideramos que es sumamente interesante conocerlos y analizarlos, tanto para completar una visión más amplia de la evaluación educativa, como para integrarlos dentro del planteamiento que aquí presentamos.

A continuación vamos a intentar explicar el significado principal de cada uno de estos términos.

El concepto ***Evaluación Alternativa*** hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar. En la literatura anglosajona suele encontrarse el término de *Alternative Assessment*. Tal como ya hemos explicado previamente, la propuesta de evaluación formativa y compartida que realizamos se ajusta completamente a este tipo de planteamientos. Pueden encontrarse referencias sobre este tipo de evaluación en Dochy, Segers, Dierik (2002), García Jiménez (2006), Knight (1995), McEllan (2004), los cuales consideran que la evaluación alternativa no es válida cuando se la utiliza para calificar y realizan una crítica sobre su utilización con esa finalidad.

La misma idea de buscar alternativas valiosas a la evaluación tradicional también recibe a veces la denominación de *Evaluación Innovadora*, aunque pone el énfasis en la simple innovación, no en la calidad de la misma ni en el sentido en que se avanza. Puede encontrarse este concepto en Brown, Race, Smith (1996), Brown y Glasner (2003), García Jiménez (2006), Harris y Bell (1986), Salinas (2006).

Por ***Evaluación Auténtica***³ suele entenderse el hecho de que las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje que se busca; por ejemplo, competencias profesionales. Se opone por tanto a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos.

Cano García (2005: 50-51) la define como: “aquella que propone evaluar desde el desempeño en función de casos reales. Incluye múltiples elementos de medición del rendimiento, todos ellos entendidos como actividades reales, vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y no como actividades evaluativas artificiales”.

Si revisamos la mayoría de las pruebas y exámenes que se realizan habitualmente en las universidades podremos comprobar que la mayoría de ellas no responden a esta idea de una *evaluación auténtica*, sino que más bien son pruebas de memorística o de resolución de problemas más o menos abstractos y, en muchas ocasiones, claramente alejados de la realidad o de la práctica profesional para la que supuestamente se está formando. El término castellano es una traducción literal del término inglés (*Authentic Assessment*). Este concepto tiene un reflejo claro en varios de los principios de procedimiento de nuestra propuesta: *adecuación, relevancia e integración en las actividades del proceso de aprendizaje*, que presentamos y explicamos con detalle en el capítulo cuatro. Puede comprobarse con mayor claridad y con ejemplos concretos en las experiencias prácticas de la segunda parte de este libro.

El término de ***Evaluación para el Aprendizaje*** hace referencia a que la evaluación educativa esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación. En nuestra opinión, se trata por tanto de una concreción muy específica y parcial del concepto de *evaluación formativa*, dado que se centra exclusivamente en el aprendizaje del alumnado. Pero, por otra parte, se trata de

un concepto importante, dado que pone el énfasis en que la finalidad principal de la evaluación debe ser la mejora de los procesos de aprendizaje, lo cual no suele ser tenido en cuenta en muchas de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en contextos educativos. Una vez más, se trata de una traducción de la terminología anglosajona, que suele referirse a este concepto con el término de *Assessment for learning*⁴.

Hargreaves (2007) considera este tipo de enfoque como sinónimo de *Formative Assessment*, y afirma la validez de este tipo de evaluación, así como de la evaluación colaborativa. Por su parte, McEllan (2001) muestra los diferentes puntos de vista entre profesorado y alumnado de un mismo centro sobre las prácticas evaluativas. Mientras el profesorado considera que realiza evaluación para el aprendizaje, sus alumnos consideran que se trata de una evaluación más cercana a la tradicional. Existen autores que en los últimos años están utilizando el concepto de *Learning-oriented assessment* como superador del concepto *Formative Assessment* (Carless, 2007; Carless, Joughin, Mok, 2006).

La ***Evaluación Formadora*** es una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Para ello se pueden aplicar tres técnicas: autoevaluación, evaluación mutua y coevaluación (Moraza, 2007). Se busca que el estudiante tome el control sobre lo que aprende y cómo lo hace de una forma práctica. Es decir, se pretende desarrollar en los alumnos competencias y/o estrategias de autodirección en el aprendizaje y generar procesos metacognitivos, no simplemente utilizar las técnicas citadas. El mero hecho de utilizar las técnicas de autoevaluación y/o coevaluación no significa que se lleve a cabo una evaluación formadora. Por ejemplo, no se trata de explicar al alumnado las probables causas de sus errores y lo que pueden hacer para evitarlos, sino que sean ellos mismos los que tengan que explicárselos a sí mismos o a otros compañeros, y explicárselos al docente de tal manera que produzcan análisis más o menos originales, que recogen sus ideas y propuestas en lugar de aceptar las del profesor (o fingir que lo hacen). Esto puede ser más efectivo para promover cambios profundos en el aprendizaje y la capacidad reflexiva. Suele requerir una enseñanza y un entrenamiento específico, puesto que bastantes alumnos requieren de ayuda para aprender a desarrollar este tipo de procesos y cambiar sus hábitos y concepciones sobre el aprendizaje.

Por tanto, el concepto de *evaluación formadora* señala la finalidad de que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Otro matiz puede ser el de indicar que el proceso de evaluación debería ser formativo en sí mismo. Esto es, no basta con que se oriente al aprendizaje del alumnado, sino que debe ser en sí mismo formador, educativamente valioso. Entendemos que es una “vuelta de tuerca” sobre el concepto de evaluación formativa, que pone el énfasis en el valor educativo y formador que las situaciones de evaluación deben tener en sí mismas. La *evaluación formadora* también puede entenderse como contrapuesta al concepto de evaluación informativa, en que el profesor se limita a decir al alumno qué tal va o qué nota tiene.

El concepto de *evaluación formadora* tiene su origen en autores francófonos (Allal, 1991; Bonniol, 1981; Nunziatti, 1990) que la denominan *evaluation formatrice*. En España, las personas que más lo han desarrollado son Sanmartí, Jorba e Ibáñez (1999), Jorba y Sanmartín (2000), especialmente en la didáctica de las ciencias y en la formación del profesorado y en Sanmartí (2007) con un enfoque más genérico y aplicado. También aparecen referencias en Barberà (2003), Bordas, Cabrera (2001), respecto a la docencia universitaria. Por su parte, Tesouro (2004) habla de la evaluación como instrumento metacognitivo, como destreza reguladora metacognitiva.

Nunziatti (1990) presenta una revisión de la evaluación formadora, situándola en el centro mismo de la formación como una forma de gestión didáctica, dentro de un perfil de evaluación que considera como útil y privilegiado para la formación de enseñantes. Enuncia una serie de elementos constitutivos de un dispositivo de evaluación formadora:

- Necesidad de transformar los cursos en secuencias de aprendizaje.
- Participación esencial del alumnado en los planes de corrección progresiva.
- Comportamiento positivo por parte del corrector, entender que reemplazar el error forma parte del aprendizaje.
- Recurrir sistemáticamente a la autoevaluación.
- Trabajo en equipo, por encima de las diferencias disciplinarias, aunando las operaciones de análisis, de síntesis y de evaluación.

Para esta autora, la evaluación formadora es más un sistema pedagógico que un simple desarrollo de control. La eficiencia de la evaluación formadora va más allá del mero uso de útiles e instrumentos, para centrarse en el modo de preguntar que induce a la transformación. Por su parte, Bordas y Cabrera (2001) defienden el desarrollo de una evaluación formadora y continuada, como superadores de los modelos de evaluación formativa y continua. Defienden el desarrollo de una evaluación de proceso, así como la implicación del alumnado en la evaluación.

Boud y Falchikov (2006) hablan de ***Evaluación orientada al Aprendizaje*** para hacer referencia a estos mismos procesos de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida. Este tipo de enfoques evaluativos son fundamentales para desarrollar dichas capacidades.

La ***Evaluación Formativa*** hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López y otros, 2006, 2007). En la Red de Evaluación Formativa

y Compartida en Docencia Universitaria definimos *Evaluación Formativa* como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”.

En la literatura inglesa suelen utilizar el término *Formative Assessment*”⁵. Tal y como Brockbank y McGill (2002:119) explican, el término *assessment* proviene de una raíz latina cuyo significado es “sentarse al lado de”, en el sentido de dar una ayuda o cooperar con, en vez del significado de inspección y control, que es la forma habitual de entender y practicar la evaluación. Es precisamente esta forma de entender y practicar la evaluación la que refleja los valores que promueven el aprendizaje críticamente reflexivo.

Aclaración conceptual sobre la participación del alumnado en la evaluación

Cuando se habla de la participación del alumnado en la evaluación suele ser conveniente realizar una serie de aclaraciones terminológicas de los conceptos más utilizados en la literatura especializada⁶.

El término más habitual es el de **Autoevaluación**. El equivalente más cercano en la literatura inglesa puede ser el concepto de *Self-Assessment*. Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En nuestra profesión, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero también puede encontrarse haciendo referencia a la autoevaluación del profesorado, normalmente ligado a procesos de perfeccionamiento profesional. Puede ser tanto individual como grupal.

El siguiente término a considerar es el de **Coevaluación**. En inglés suele utilizarse el término *Peer-assessment* para referirse a este tipo de procesos. Normalmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales. En este caso, su utilización en la literatura especializada suele limitarse a la evaluación entre alumnos. Esto no significa que no pueda darse coevaluación entre profesores en el aula, sino que para esas situaciones suelen utilizarse términos como *profesor-observador*, *amigo crítico* u *observador externo*.

Por otra parte, tanto la autoevaluación como la coevaluación suelen referirse a tareas individuales. Por nuestra parte, entendemos que desde el mismo momento en que se están desarrollando actividades de aprendizaje de carácter grupal (mediante grupos más o menos numerosos), los procesos de autoevaluación y coevaluación también pueden y deben ser grupales. El realizar una coevaluación grupal no significa que las responsabilidades individuales deban verse diluidas. Es posible y conveniente, en muchos casos, valorar tanto los aspectos grupales como las aportaciones individuales de cada miembro del grupo.

Con el término de ***Evaluación Compartida***, nos referimos a los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales. También pueden estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación, así como con procesos paralelos o complementarios de *autocalificación y calificación dialogada*. El término en inglés que más se aproxima a este tipo de procesos es *Co-assessment*, aunque no tiene el mismo significado que nosotros le damos, sino más bien indica que el profesor tutoriza, revisa y controla los procesos de autoevaluación y/o coevaluación del alumnado de cara a la calificación final del trabajo, llegando incluso a identificar este término con los de *Collaborative Assessment y Cooperative Assessment*⁷. Son términos menos utilizados en la literatura especializada que los de autoevaluación y coevaluación. En un reciente trabajo, Hargreaves (2007) defiende la validez de este tipo de evaluación y la estrecha relación que guarda con el aprendizaje colaborativo.

Salinas (2002) utiliza el concepto de *evaluación compartida* para referirse a la puesta en común y coordinación entre el profesorado de un centro sobre los sistemas de evaluación que utilizan en sus materias, el conjunto de criterios y juicios a utilizar. Este autor considera muy importante promover la evaluación compartida entre docentes en los centros, dado que contribuiría a poner sobre la mesa criterios y juicios de valor más relacionados con la educación y no tan limitados por la mera instrucción y control.

En la *Red de Evaluación Formativa y Compartida* utilizamos el concepto de *evaluación compartida* para hacer referencia a las dinámicas dialógicas y evaluativas que establecemos con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje (López et al., 2006, 2007). Habitualmente suponen una comunicación individual con cada alumno, aunque en bastantes ocasiones este tipo de conversaciones evaluativas son también grupales, colectivas, tanto en lo que afecta a cuestiones genéricas de los trabajos, como en las tutorías en que se revisan los trabajos por pequeños grupos. Por tanto, existen tres vías principales para llevar a cabo una evaluación compartida, que son complementarias entre sí dentro de la misma asignatura: individual; por grupos de trabajo y por asamblea (todo el grupo-clase).

Denominamos ***Autocalificación*** al proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer. En la mayoría de los casos se realiza tras un proceso en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación, pero existen también otras muchas formas de llevar a cabo un proceso de autocalificación. Este tipo de diálogos y acuerdos previos con el alumnado sobre los criterios de calificación suelen formar parte de procesos más amplios de negociación curricular y, en algunos casos, implica la utilización de contratos de aprendizaje.

El siguiente término a explicar es el de ***Calificación Dialogada***. Dado que en los sistemas educativos actuales existe la calificación del alumnado, entendemos que la calificación dialogada es una consecuencia lógica de, y coherente con, un proceso de evaluación compartida. En cualquier caso (y se haga o no), es importante tener claro que

son dos procesos diferentes y que, a pesar de que en algún caso puedan estar relacionados, es conveniente dejar clara su separación, e incluso no entrar en este tipo de situación más veces de las estrictamente necesarias.

El último de los conceptos que vamos a introducir es el de *Negociación Curricular*. En un proceso de enseñanza democrática, como el que desde aquí defendemos, la intervención de las partes interesadas resulta necesaria. En este sentido la participación del alumnado constituye una condición insoslayable, que puede fijarse en distintos niveles, pero que debe ser tenida en cuenta, por ejemplo pidiendo su opinión sobre determinadas cuestiones o promocionando el debate sobre otras. El objetivo es implicar al alumnado en decisiones organizativas de la asignatura, tradicionalmente encomendadas y circunscritas al ámbito del docente responsable de la misma; por ejemplo, sobre el programa de la asignatura, los requisitos previos de alguna actividad de enseñanza-aprendizaje, los criterios de calificación, el establecimiento de contratos personales o grupales de aprendizaje, etc.

A este respecto, y teniendo en cuenta las consideraciones y experiencias de parte del profesorado de la *Red*, parece conveniente proponer una serie de indicaciones a tener en cuenta a la hora de implicarse en este tipo de proceso:

- Si el alumnado propone algún cambio sobre la propuesta planteada, ésta debe estar justificada coherentemente.
- Si el grupo-clase es superior a treinta personas, la decisión debe ser consensuada en asamblea y un grupo de alumnos/as harán de portavoz defendiendo la propuesta ante el grupo en una fecha acordada.
- Si todo el grupo está de acuerdo, de forma razonada y razonable, se acordará el cambio y se llevará a cabo.
- Los cambios deberán darse a conocer a todo el alumnado para realizar las adaptaciones correspondientes en el proyecto curricular de la asignatura.

Además, una estrategia que suele funcionar bien es la de invitar a estas sesiones a alumnos/as que han cursado la asignatura en cursos anteriores, para hablarles de las dificultades durante el proceso. Suele ser una referencia bastante útil, dado que el alumnado la ve como cercana y creíble. También puede ser útil mostrar los resultados académicos de otras convocatorias, los materiales elaborados por el alumnado y que serán objetivo de evaluación, etc.

Terminología del proceso de evaluación

Uno de los problemas que nos encontramos los docentes a la hora de diseñar nuestras asignaturas a nivel formal, sobre todo respecto a la evaluación, radica en cuáles son los elementos de que consta. El hecho de poder tener una serie de conceptos con los

que trabajar y que todos entendamos de la misma manera, va a permitir que podamos responder a las múltiples preguntas que ésta suscita. En nuestro caso concreto, para poder llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y compartida con garantías, es conveniente saber diferenciar algunos conceptos por la relevancia que tienen y la confusión terminológica que puede y suele existir.

Para ello vamos a intentar definir algunos de los que consideramos imprescindibles, basándonos en Pérez Pueyo (2005). Pueden convertirse en un punto de partida común para el diseño de las asignaturas y la discusión posterior en los diferentes foros. Se trata de conceptos complementarios, pero no iguales ni equivalentes y son los siguientes: requisitos para la evaluación continua, procedimientos e instrumentos de evaluación, instrumentos de calificación, criterios de calificación, porcentualización de los instrumentos de calificación, proceso de calificación, opciones de evaluación y evaluación institucional de la asignatura.

Consideramos que estos términos pueden ofrecer una visión clara y homogeneizadora en cuanto a los que un docente puede utilizar en el planteamiento de su asignatura o materia; y comenzar así a establecer un lenguaje común de redacción dentro de la temática de docencia universitaria y EEES.

a. Requisitos para la evaluación continua. Son aquellos aspectos o condiciones cuyo cumplimiento da derecho al alumnado a optar por la vía de evaluación formativa. Algunos de estos requisitos pueden ser: asistencia por encima del límite acordado, realización de las actividades establecidas (proyectos, prácticas, búsquedas, lecturas, trabajos en grupo, etc.), entrega de los documentos o producciones establecidas en tiempo y forma, corregir lo indicado en el plazo dado, etc. Se trata de aspectos que no forman parte de la calificación ni deben suponer un porcentaje de la calificación; pero sí pueden ser aspectos de reflexión sobre la dinámica y consecuencias del trabajo desarrollado cuando se lleve a cabo la “evaluación formativa”.

b. Procedimientos e instrumentos. Son un conjunto de herramientas que permiten valorar el grado de consecución de las competencias planteadas y ofrecer información durante los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

c. Instrumentos de calificación. Dentro del conjunto de herramientas utilizadas para valorar el aprendizaje del alumnado, se concretan algunas de ellas como instrumentos para la calificación. Por ello, podemos definirlos como el conjunto de herramientas que forman parte del proceso de calificación y llevan asociados una serie de criterios de calificación y su correspondiente porcentualización de la calificación total.

d. Criterios de calificación. Son las normas de un instrumento de calificación concreto y que determinan el valor de los resultados de los trabajos realizados por los alumnos; lo que implica que cada instrumento tiene sus propios criterios de calificación.

e. Porcentualización de los instrumentos de calificación. La porcentualización de los instrumentos de calificación es el valor sobre 100 que se le otorga a cada instrumento de calificación para obtener la calificación final del alumno. El valor determina la importancia que el docente otorga a lo que se valora con cada instrumento concreto.

f. Proceso de calificación. Por tanto, el proceso de calificación correspondería a la suma de los resultados obtenidos con cada instrumento de calificación, según los criterios preestablecidos, en función de la porcentualización que se le otorgue a cada uno.

Es conveniente que tanto los instrumentos, como los criterios y la porcentualización final, sean públicos y se expliquen, discutan y acuerden con el alumnado, para que éste sepa cuáles son los criterios de valor por los que se va a calificar su trabajo y aprendizaje. Entendemos que este proceso es fundamental al principio de la asignatura, aunque en la segunda parte del libro pueden encontrarse experiencias en que los criterios definitivos se fijan más adelante. Se trata también de una estrategia didáctica básica cuando se quiere implicar al alumnado en los procesos de evaluación y mejora del aprendizaje.

g. Opciones de evaluación. Una de las primeras decisiones que vamos a tener que tomar, es cómo vamos a dar respuesta al diferente tipo de alumnado que se matricula en nuestras asignaturas. Durante estos años de trabajo de la Red de Evaluación, hemos visto cómo los docentes hemos articulado diferentes opciones en función de esas demandas. Creemos que es positivo establecer diferentes opciones de seguimiento, evaluación y calificación en las asignaturas, que deben estar presentes como opciones explícitas dentro de nuestro programa, pues permite dar una respuesta ajustada a los diversos estilos de aprendizaje de nuestro alumnado, así como a la diversidad de situaciones personales que suelen existir. En la **Tabla 1.4** presentamos las respuestas a las opciones que en términos generales nos hemos ido encontrando.

La *opción A* (evaluación continua y formativa) suele conducir a un aprendizaje mayor y más seguro. La *opción B*, está condicionada por los reglamentos académicos de la mayoría de las universidades (derecho a examen del alumnado) y por alguna situación personal. La *opción C* (que admite múltiples variedades y regulaciones), favorece la integración en los procesos de aprendizaje y evaluación formativa del alumnado que, por su situación personal no puede asistir regularmente a clase y da respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje que puede desarrollar el alumnado.

Para establecer esta opción, debemos sopesar las características de la materia. Por ejemplo, en asignaturas con un nivel de practicidad alto, donde se tienen que adquirir competencias muy específicas, resulta muy complicado articular este tipo de opción, pero se puede organizar otro tipo de opciones mixtas; por ejemplo, dejar abierta la oportunidad de participar de forma intermitente, según las posibilidades personales y valorarlo de forma sumativa al resultado obtenido en el examen final; o incluir un mínimo de actividades de aprendizaje obligatorias, etc. En los capítulos de Experiencias (págs.

143 y ss.) pueden encontrarse diferentes formas de establecer esta “vía mixta”.

TABLA 1.4. OPCIONES Y SITUACIONES QUE DETERMINAN CÓMO CURSAR UNA ASIGNATURA			
OPCIONES		¿PARA QUIÉNES?	IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN
A	Opción “evaluación continua y formativa”	Orientada para el alumnado que sigue la asignatura de forma continuada y asistiendo a las actividades de evaluación de forma presencial.	Tenemos datos sobre la evolución del alumnado y podemos informarle sobre su aprendizaje durante el proceso.
	Opción “estoy matriculado en su asignatura”	Orientada al alumnado que está matriculado en la asignatura, pero del que no se suelen tener referencias hasta el día del examen oficial.	Debemos tener confeccionadas pruebas que puedan realizar, teniendo en consideración las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
C	Opción “no puedo asistir a clase”	Orientada para el alumnado que no puede asistir a clase por razones personales o profesionales, pero muestra su interés por ir realizando actividades de aprendizaje y tutorías.	Hay varias opciones, desde pasarles a la opción B, hasta adaptarles las actividades de aprendizaje a medida que se van realizando, pasando por opciones mixtas.

Es importante que el alumnado tenga claras las diferentes opciones a la hora de comenzar la asignatura, para que pueda elegir más libremente y pueda adaptarse a las exigencias que supone cada sistema de aprendizaje y evaluación.

h. Evaluación institucional de la asignatura. Procedimiento que habilita la institución formativa (Universidad o Centro universitario), para la valoración de la actividad docente por parte de los estudiantes y de los profesores. La evaluación se desarrolla a lo largo del curso académico y tiene diferentes fases:

- Seguimiento de la docencia.
- Valoración del curso.
- Valoración de las pruebas de examen.



AUTOEVALUACIÓN Y REPASO

- ✓ Señalar los principales matices y diferencias entre los diferentes

conceptos que hacen referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, así como los diferentes conceptos relacionados con la evaluación formativa.

- ✓ Señalar las diferencias entre procedimiento de evaluación y procedimiento de calificación.
- ✓ Señalar las cuestiones que son importantes dejar claras al alumnado sobre el procedimiento de evaluación, al comienzo de la asignatura.
- ✓ Desarrollar un esquema dejando diferenciados los niveles de concreción y los órganos que se encargan de su elaboración.
- ✓ Revisar el plan docente tratando de identificar los términos expuestos en el capítulo.



LECTURAS RECOMENDADAS

BONSÓN, M.; BENITO, A. (2005). “Evaluación y Aprendizaje”. En Benito, A. y Cruz, A. (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (87-100). Madrid: Narcea.

En este capítulo se exponen de forma clara y sencilla algunas de las ideas más importantes sobre el enfoque de *evaluación para el aprendizaje* en la docencia universitaria. También presenta algunos de los métodos alternativos que están siendo más utilizados en los procesos de evaluación formativa y continua: el portafolios y el diario reflexivo. Tiene una buena fundamentación teórica.

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Se trata de un manual para la difusión de diez ideas clave sobre la evaluación educativa, fuertemente marcada por la propuesta denominada “evaluación formadora”, que busca desarrollar en el alumnado procesos de autorregulación de su aprendizaje. Considera que la clave es poner la evaluación al servicio del aprendizaje de alumnado y profesorado, superando su mero uso calificador, pero sin olvidarle tampoco. Incluye abundantes ejemplos, instrumentos concretos, experiencias, preguntas y un glosario de términos más utilizados.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Este libro recopila diferentes artículos y trabajos que analizan la evaluación del aprendizaje, de los centros y del sistema educativo. Tras una crítica sistemática y rigurosa a las patologías de la evaluación educativa, va repasando las cuestiones clave de la evaluación pedagógica, que pueden resumirse en los tres conceptos que recoge el título del libro: entender la evaluación como un proceso de diálogo entre todos los que forman parte del proceso educativo, con la intención de comprender el proceso de aprendizaje y los problemas que puedan surgir y de mejorar dichos procesos y la propia práctica educativa.

Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión

La intención de este capítulo es realizar una revisión del estado de la cuestión sobre evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria⁸. Para ello hemos organizado el desarrollo de la temática en tres grandes apartados. En primer lugar, explicaremos las relaciones que existen entre la evaluación y los modelos de aprendizaje, desde la perspectiva del proceso de Convergencia hacia el EEES y el sistema de créditos ECTS. En segundo lugar, analizaremos las implicaciones de la evaluación en el proceso de Convergencia hacia el EEES y los fuertes cambios que supone respecto a los modelos tradicionales de evaluación-calificación que siguen siendo los predominantes en la universidad. En tercer lugar, revisaremos las principales referencias de la literatura especializada sobre la temática de la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, así como algunas experiencias innovadoras en lo relativo a la participación del alumnado en el proceso evaluativo. Cierran el capítulo unas conclusiones, algunas preguntas que pueden facilitar la comprensión de las ideas más importantes y unas lecturas recomendadas.

¿Por qué hacer evaluación formativa en la Universidad?

Entendemos que existen razones poderosas y evidencias empíricas que parecen indicar que la evaluación formativa y compartida debería ser la forma predominante de llevar a cabo la evaluación en la Universidad, en vez de ser un sistema marginal y minoritario. Por otra parte, se trata de una propuesta muy coherente con el paradigma de aprendizaje en que está basado el proceso de Convergencia hacia el EEES y el sistema de créditos ECTS. Desde hace algún tiempo parte del profesorado universitario ya está trabajando con estos sistemas de evaluación y, en buena lógica, en un futuro próximo debería incrementarse su uso. Como explica Biggs (2005) la mejora de la calidad docente es labor de todo el profesorado universitario y un proceso que evoluciona lentamente, modificando las prácticas a la vez que los planteamientos personales sobre evaluación y

enseñanza.

En la literatura especializada sobre docencia y evaluación en la enseñanza superior, puede comprobarse que existen abundantes experiencias y estudios sobre la viabilidad, validez, eficacia y valor pedagógico de la participación del alumnado en los procesos de evaluación en la Universidad. Las técnicas más habituales son la autoevaluación, la co-evaluación, la evaluación compartida, la autocalificación y la calificación dialogada, así como el uso de instrumentos que favorecen la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y evaluación (carpetas de aprendizaje, plataformas digitales, prácticas reales, desarrollo de proyectos de aprendizaje, etc.). Aunque en nuestro país se trata de experiencias minoritarias y relativamente recientes, en las universidades europeas y anglosajonas tienen una mayor tradición, por lo que pueden encontrarse abundantes referencias sobre este tipo de procesos.

Evaluación, modelos de aprendizaje y proceso de convergencia hacia el EEES

En este apartado vamos a realizar una pequeña introducción sobre el nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje que supone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como las implicaciones que tiene y los efectos que debería generar sobre la evaluación que se realiza de forma cotidiana en las aulas universitarias.

De la enseñanza centrada en el docente al aprendizaje centrado en el alumno

El proceso de Convergencia hacia el EEES implica una serie de cambios en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria. En la mayor parte de los casos, la clave parece estar en que la formación universitaria cambia su centro de atención de los *procesos de enseñanza* (“impartidos” por el profesor) a los *procesos de aprendizaje* (desarrollados por el alumnado). Para numerosos autores (Barberà, 2003; Benito y Cruz, 2003; Biggs, 2005; Mateo, 2006; MEC, 2006; de Miguel Díaz, 2006), el principal cambio que supone el proceso de Convergencia hacia el EEES es pasar de un paradigma *centrado en la enseñanza* a un paradigma *centrado en el aprendizaje*. Ello implica dejar de basar todo el proceso de enseñanzaaprendizaje en las tareas del profesor (horas lectivas, técnicas de enseñanza, exámenes...) y comenzar a centrarse en los procesos de aprendizaje del alumnado (tipo de actividades, tiempo que supone, procesos y tipo de aprendizajes, etc.). Biggs (2005) explica que lo que hace el estudiante es más importante que lo que hace el profesor. Por esa razón deberíamos hablar de *actividades de enseñanza y aprendizaje* mejor que de *métodos de enseñanza*, porque explican mejor la relación mutua que existe entre enseñanza y aprendizaje.

Esta diferenciación nos parece bastante clarificadora, aunque preferimos utilizar también otras clasificaciones terminológicas, porque aportan otros matices considerablemente interesantes y relevantes.

Del aprendizaje bancario y superficial al aprendizaje dialógico y profundo

Nos resulta muy aclaradora y significativa la clasificación que diferencia entre el *aprendizaje bancario* y el *aprendizaje dialógico*. El *aprendizaje bancario* ha sido y sigue siendo el dominante y mayoritario en la enseñanza universitaria. Este modelo entiende que el papel del profesor es puramente transmisivo (da conocimiento), mientras que el papel del alumno es acumularlo (como el dinero en una cuenta corriente en el banco) y demostrar el conocimiento acumulado en el momento en que se solicite (examen). El *aprendizaje dialógico* explica que el conocimiento humano más complejo e interesante es profundamente dialógico; esto es, se construye a través del diálogo con otras personas, de forma oral o escrita (debates, tertulias, lectura y escritura de textos, artículos, congresos, jornadas, etc.). Es el paradigma de aprendizaje que mejor permite el logro de los aprendizajes y las competencias complejas que requiere una formación universitaria⁹.

Otra clasificación dicotómica muy significativa es la que diferencia entre el *enfoque de aprendizaje superficial* y el *enfoque de aprendizaje profundo* en la enseñanza universitaria (Biggs, 2005). Entendemos que estos otros conceptos completan y dotan de mayor significado el modelo de enseñanza y aprendizaje que se pretende desarrollar, dado que son complementarios y coherentes entre sí. Sólo es posible generar un proceso de aprendizaje complejo cuando el alumnado se implica de forma activa en la construcción del proceso de aprendizaje, cuando es capaz de comprender en profundidad las relaciones existentes entre los diferentes conocimientos y emplearlos correctamente. Este tipo de procesos cognitivos suelen estar estrechamente ligados a situaciones de aprendizaje dialógico.

Podemos encontrar otros antecedentes sobre el tema del aprendizaje superficial y profundo en la universidad. El primero puede ser el trabajo de Pask (1976) sobre estilos y estrategias de aprendizaje. Este autor diferenciaba entre aprendizaje holístico y serialista. El *holístico* tiene en cuenta muchos objetivos y asimila información desde diferentes temas y diferentes puntos de vista, mientras que el *serialista* es el que va de uno en uno y sin relacionarles entre sí. Por su parte, Entwistle (1981, 1989:67) diferenciaba entre *aprendizaje superficial*, *aprendizaje profundo* y *aprendizaje estratégico*.

TABLA 2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE SEGÚN ENTWISTLE		
ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE ESTRATÉGICO
Intención de comprender. Fuerte	Intención de cumplir los	Intención de obtener notas lo más altas

interacción con el contenido.	requisitos de la tarea.	posibles.
Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior.	Memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes.	Uso de exámenes previos para predecir preguntas.
Relación de conceptos con la experiencia cotidiana.	Encarar la tarea como imposición externa.	Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación.
Relación de datos con conclusiones.	Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia.	Organizar el tiempo y distribuir el esfuerzo para obtener mejores resultados.
Examen de la lógica del argumento.	Enfoque en elementos sueltos sin integración.	Asegurar materiales adecuados y condiciones de estudio.
	No distinguir principios a partir de ejemplos.	

También en Bain (2006) pueden encontrarse referencias sobre estos aspectos en la docencia universitaria.

Hernández et al. (2002) destacan que todos los investigadores que integran los tres grupos más importantes en el desarrollo de la línea SAL (*Student Approaches to Learning*), en Suecia, Gran Bretaña y Australia, coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes o elementos definitorios: las *motivaciones* que revelan las intenciones que mueven al estudiante a aprender y unas *estrategias* coherentes con dichas intenciones.

Biggs (1987a) sitúa los enfoques de aprendizaje como variables mediadoras entre las características personales del alumno y el contexto por un lado, y el rendimiento académico por otro. También define los *enfoques de aprendizaje* como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus características individuales. Por tanto, se haría un uso inapropiado del término enfoque de aprendizaje si se utiliza para “etiquetar” a los alumnos como aprendices de un tipo u otro (superficiales, por ejemplo), como si se tratara de un rasgo individual (Biggs, Kember, Leung, 2001; Entwistle, 1997; Pérez, 2001).

El *enfoque de aprendizaje profundo* se basa en un interés o *motivación* intrínseca por las materias. Las *estrategias* surgen de esa motivación y se utilizan para maximizar la comprensión, de tal forma que la curiosidad sea satisfecha. El alumno que adopta este enfoque de aprendizaje se implica en las actividades de enseñanza-aprendizaje, profundiza en el significado de los contenidos objeto de estudio, relaciona nuevos conceptos, experiencias y/o ideas con los previos y personaliza el significado de los mismos, encontrando nuevas aplicaciones. En cambio, el *enfoque de aprendizaje superficial* se basa en una *motivación* extrínseca: el aprendizaje, en un contexto académico, es visto por los estudiantes como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo conseguir un trabajo o evitarse problemas; convirtiéndose así en un acto de

equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. Las *estrategias* más apropiadas para lograr tales intenciones se basan en limitarse a lo esencial y en reproducir a través de un aprendizaje memorístico (Ruiz, 2006).

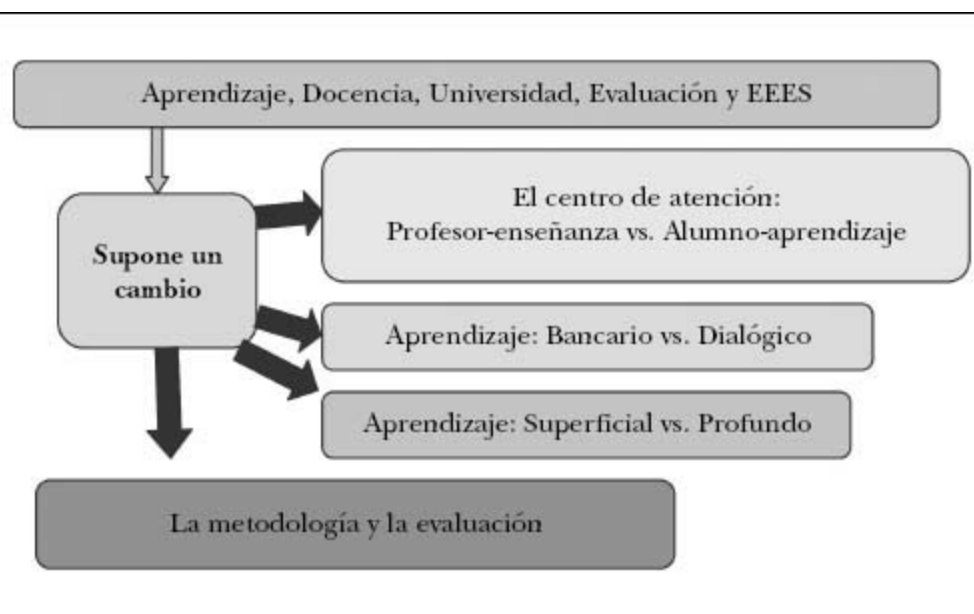
Santos Guerra (1999) explica que el sistema de evaluación que lleva a cabo cada profesor condiciona que la mayoría del alumnado realice un aprendizaje profundo y rico de la materia o bien uno superficial.

A continuación incluimos un gráfico-resumen de todos estos conceptos y clasificaciones (**Figura 2.1**).

Implicaciones de la Evaluación en el proceso de Convergencia hacia el EEES

Como hemos señalado, el proceso de Convergencia implica una serie de cambios en: enfoques, metodologías y sistemas de evaluación.

Figura 2.1 Modelos de Aprendizaje y el proceso de Convergencia hacia el EEES



Este cambio de planteamientos implica la modificación de la metodología y los sistemas de planificación y evaluación utilizados por gran parte del profesorado universitario, tanto en la forma de organizar y llevar a cabo las actividades y procesos de aprendizaje del alumnado, como en su evaluación. Por ejemplo, un aspecto fundamental hace referencia a la utilización de la evaluación como estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, en vez de como simple certificación del éxito o fracaso en los mismos. La evaluación es una de las tareas fundamentales del profesorado, una competencia docente básica (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003), uno de los factores indiscutibles en la mejora de los aprendizajes y de la calidad docente. También es un factor extraordinariamente influyente en los sistemas y procesos de trabajo y aprendizaje del

alumnado, dado que condiciona la calidad de los mismos de una forma clara y directa.

Ésta es una característica fundamental. La evaluación determina y condiciona los contenidos, estrategias, esfuerzos y aprendizajes del alumnado¹⁰. Debido a ello, Gibbs (2003) señala la importancia de realizar un uso estratégico de la evaluación en los procesos de aprendizaje en la docencia universitaria. En esa misma línea, Biggs (2005) explica el papel fundamental que tiene la forma de plantear la evaluación como condicionante de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el aula y, por tanto, la importancia de que la evaluación esté alineada con los objetivos planteados y las actividades de aprendizaje a realizar. Según este autor, el problema es que la mayor parte de la enseñanza universitaria no está alineada.

Cuando se pretende hacer al alumno protagonista de su proceso de aprendizaje, la implicación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje es una herramienta básica para el reforzamiento y mejora de dichos procesos. Es un paso metodológico adecuado cuando se busca desarrollar en el alumnado su autonomía y su capacidad de gestionar su propio aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida puede ser un aspecto clave para el desarrollo de estos planteamientos. Tal como explica Biggs (2005), la autoevaluación y la coevaluación no sólo agudizan el aprendizaje de contenidos, sino que dan ocasión a que los estudiantes aprendan los procesos metacognitivos de supervisión, que se les pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica.

Se trata de aproximarnos en la mayor medida posible a la utilización de la evaluación tal y como la definen Brockbank y McGill (2002:119) para promover el aprendizaje críticamente reflexivo. Esos autores explican que el término *assessment* proviene de una raíz latina cuyo significado es *sentarse al lado de*, en el sentido de dar una ayuda o cooperar con, en vez del significado de inspección y control, que es la forma habitual de entender y practicar la evaluación.

Identificaciones y confusiones entre Evaluación y Calificación

El principal problema de la evaluación en la enseñanza universitaria es que no se suele interpretar en su sentido más amplio y abierto, sino como un mero sinónimo reduccionista de “calificación”, o cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control, etc. (Álvarez Méndez, 2001; Fernández Pérez, 1989; Nieto Martín, 2000; Trillo, 1999; Zabalza, 2003). Lo verdaderamente grave no es lo generalizada que está dicha confusión terminológica, sino el hecho de que las prácticas evaluativas (formativas, educativas), hayan ido minimizándose bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas (Álvarez Méndez, 1993, 2000, 2001; Fernández Sierra, 1996). Al final parece que lo único que cuenta, queda e interesa es la evaluación sumativa y acreditadora, la nota, la calificación.

Cuando todos los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos evaluativos van dirigidos de una forma casi exclusiva hacia la calificación, las repercusiones para los procesos de enseñanza-aprendizaje son graves y condicionan considerablemente el trabajo de los principales protagonistas del mismo: alumnos y profesores. Se trata de prácticas tan generalizadas, repetidas y dominantes que con el paso del tiempo se han convertido, en muchos casos, en la única forma de entender la evaluación, hasta el punto de que una parte importante del profesorado ni siquiera considera la posibilidad de que pueda evaluarse de otra manera (López Pastor, 2004b).

Por otra parte, esta forma de entender y practicar la evaluación resta mucho tiempo de aprendizaje. Varios autores critican la tradición según la cual entre dos y tres semanas de cada cuatrimestre se dedican exclusivamente a la realización de exámenes cuya única finalidad es el control y la calificación (Font Ribas, 2003; Gibbs, 2003; López Pastor et al., 2006a; Santos Guerra, 1999).

En su reciente trabajo, Biggs (2005:75) entiende que el proceso final de revisión con el alumnado es pedagógicamente más rico e interesante si estos diálogos se producen sobre escalas de calificación cualitativas, como las que él propone, y explica las diferencias que pueden encontrarse en función del tipo de sistemas de calificación utilizado:

Con calificaciones cuantitativas toda disputa sobre la calificación se convierte en quejas por nimiedades para conseguir algún punto más aquí y allá. Esto es degradante tanto para el estudiante como para el profesor. Con las calificaciones cualitativas la disputa sobre la calificación se convierte en un seminario individual con el alumno sobre la naturaleza de su aprendizaje y su nivel de comprensión. Es un encuentro mucho más fructífero y significativo, en el que puede aprenderse algo nuevo.

Los cambios de enfoques y sistemas de evaluación que implica el proceso de Convergencia hacia el EEES

La Convergencia al EEES y la utilización de un nuevo sistema ECTS implica una serie de cambios en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria. En un apartado anterior hemos presentado diferentes clasificaciones dicotómicas que pueden ayudar a hacerse una idea más completa de este cambio paradigmático.

Tal como hemos visto, este tipo de cambios afecta a todos los elementos curriculares en mayor o menor medida. La evaluación es uno de los elementos que se ve más seriamente afectado y, por coherencia curricular, debería evolucionar considerablemente para ajustarse a la nueva forma de entender y desarrollar la docencia universitaria. Debemos tener en cuenta que la evaluación condiciona poderosamente los procesos de aprendizaje del alumnado y, por tanto, que ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (Bonsón y Benito, 2005; Dochy, Segers, Dierik, 2002). Bonsón y Benito (2005:87) consideran que

una forma de entender este necesario proceso de cambio puede ser la de pasar de una *evaluación del aprendizaje* a una *evaluación para el aprendizaje*. En este sentido, (Carless, 2007; Carless, Joughin y Mok, 2006) prefieren utilizar el concepto *evaluación orientada al aprendizaje*.

Dochy, Segers, Dierik (2002) consideran que el reto es pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación*, entendiéndose por tal una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por nuestra parte, entendemos que el proceso de Convergencia hacia el EEES implica, al menos, los siguientes cambios en la forma de entender y practicar la evaluación en la docencia universitaria:

- Dar más importancia y dedicar más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua y formativa que a la final y sumativa.
- Evaluar también el proceso de aprendizaje y durante el mismo, no sólo el producto demostrable al final del proceso.
- Evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias que hemos planificado, en vez de sólo los evaluables con exámenes tradicionales.
- Realizar una evaluación orientada a mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo como control final.

En un clarificador trabajo sobre el nuevo modelo de enseñanza que propone el sistema ECTS, Valero-García (2004) utiliza la metáfora ciclista del Tour de Francia para explicar cuáles son los principales cambios metodológicos y evaluativos. Respecto a la evaluación, propone los siguientes aspectos:

- *Desarrollo y evaluación de actividades y capacidades de diferente tipo.* En el Tour de Francia todos tienen opción de destacar algún día y en alguna clasificación: velocistas, rodadores, equipos, escaladores, regularidad, general, novatos...
- *Asignar fecha de realización a cada actividad y/o documento.* En el Tour, cada jornada tiene una fecha marcada que es incuestionable y que está avisada de antemano. Quien no se presenta en la línea de salida o no realiza la etapa queda eliminado de la prueba.
- *Aprueban todos los que llegan al final.* El mero hecho de acabar el Tour ya es celebrado como un éxito y superación de la prueba. Quien ha realizado correctamente todas las etapas no tiene que pasar una prueba final en la que volver a demostrar lo que ya ha demostrado durante tres semanas.
- *Se evalúa todo lo hecho y no sólo la etapa final.* Los resultados de las diferentes clasificaciones se han ido ganando día a día. A nadie se le ocurriría decir que todo lo hecho durante las tres semanas que dura el Tour no vale y que se juegan todo en una crono final el último día. Cuenta todo lo que se ha hecho y de una forma

equilibrada y ponderada.

Experiencias y referencias sobre Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria

Tal como hemos visto, la evaluación juega un papel fundamental en el desarrollo de cualquier tipo de innovación didáctica en la enseñanza universitaria, hasta el punto de que ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de cambios en el modo de concebir la evaluación. En la literatura especializada puede comprobarse que existen numerosos trabajos y experiencias sobre el desarrollo de *evaluaciones alternativas* en la enseñanza superior, empleándose de forma habitual diferentes términos: *evaluación formativa*, *evaluación para el aprendizaje*, *evaluación auténtica*, *evaluación innovadora*, *autoevaluación*, *coevaluación*, *evaluación colaborativa*, etc. En el primer capítulo de esta obra hemos explicado el significado de cada uno de ellos y presentado referencias sobre su utilización en la literatura.

La evaluación formativa en la docencia universitaria

Los modelos de evaluación formativa y compartida suponen una fuerte innovación respecto a los modelos tradicionales de evaluación-calificación en la Universidad y guardan una fuerte relación con otras formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, más cercanos a lo que se denomina el paradigma centrado en el aprendizaje del alumnado, que constituye una de las bases del sistema ECTS. Los resultados de la investigación didáctica¹¹ parecen indicar que es conveniente avanzar hacia modelos de evaluación formativa y compartida en la educación superior, tanto por la mayor coherencia que supone respecto a las finalidades formativas marcadas, como por las ventajas que implican. En la revisión realizada puede comprobarse que hay suficientes evidencias sobre la viabilidad, validez, eficacia y valor pedagógico de la participación del alumnado en los procesos de evaluación en la Universidad. También hemos comprobado que se trata de experiencias innovadoras que tienen una mayor tradición y extensión en las universidades anglosajonas que en las españolas, al menos en cuanto a publicaciones específicas se refiere.

En el capítulo 1 explicábamos como en los últimos años aparecen numerosos trabajos que hacen referencia al concepto de *evaluación para el aprendizaje*, para referirse a la evaluación educativa esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación; así como al concepto de *evaluación innovadora*, para diferenciarla de la evaluación tradicional y al término *evaluación auténtica*, para diferenciar las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación que estén claramente situadas en situaciones, actividades y contenidos reales

del aprendizaje que se busca, como superación de las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos. Por último, hay autores que utilizan el concepto de *evaluación formadora* o *formativa* para hacer énfasis en la finalidad de que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo, generando estrategias de autoaprendizaje y autonomía.

En Sanmartí (2007:32) podemos encontrar una cita clarificadora sobre la conveniencia de desarrollar procesos de evaluación formativa integrados para lograr un mayor aprendizaje en el alumnado:

La investigación sobre evaluación (Black y William, 1998) demuestra que sólo cuando se refuerza su carácter formativo, y está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los resultados finales mejoran. Un estudio realizado por estos autores demuestra que cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los estudiantes mejoran, mientras que cuando se les devuelve solo con una nota, no hay ningún cambio. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes sólo prestan atención a la nota obtenida.

Este planteamiento hace referencia al cumplimiento de dos principios de procedimiento que hemos definido como integrada y formativa. La propuesta genérica puede encontrarse en el capítulo 4 y en los capítulos de experiencias pueden encontrarse ejemplos de cómo llevar esto a cabo en la docencia universitaria.

Por otra parte, Knight (2005) afirma que la evaluación formativa tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje y que se ha demostrado que las buenas prácticas de evaluación formativa pueden conducir a unos progresos en el aprendizaje mayores que casi cualquier otra innovación educativa. Este autor (Knight, 2005:187) hace referencia a un trabajo de (Black y William, 1998) en el que después de revisar 681 publicaciones de investigación sobre evaluación formativa, demuestran de manera concluyente, que la evaluación formativa mejora el aprendizaje y que el posible efecto de mejora está entre los mayores que se hayan registrado nunca con respecto a intervenciones educativas.

Knight (2005) plantea que para lograr una buena evaluación formativa hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: facilitar tareas suficientes y adecuadas, que sean realizadas por los estudiantes, establecer criterios o indicadores de rendimiento claros y comprensibles, dar retroalimentación sobre las tareas y que dicha información sea recibida y atendida.

La participación del alumnado en los procesos de evaluación

Muchos de los trabajos sobre evaluación formativa, innovadora y alternativa centran su atención en la participación del alumnado en los procesos de evaluación en la educación superior, a través de procesos de autoevaluación y coevaluación¹². Pueden encontrarse numerosas referencias y experiencias desarrolladas en el mundo anglosajón

sobre la participación del alumnado en los procesos de evaluación en la Universidad, tanto en lo referido a la coevaluación, como la autoevaluación individual y grupal¹³. Taras (2002) defiende que la implicación del alumno en la evaluación, genera un sistema propio de autoevaluación y considera que se trata de prácticas que tienen aún poca tradición. Dochy, Segers y Dierik (2002), defienden la necesidad de pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación en la Universidad, en la que la participación del alumnado en la evaluación es una vía de intervención fundamental, a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación colaborativa. Por su parte, Sanmartí (2007) afirma que los alumnos aprenden mucho más cuando se autoevalúan o son evaluados por sus compañeros, que cuando es el profesor el que detecta las dificultades o propone cambios.

Falchikov y Boud (1989) llevan a cabo un meta-análisis sobre la concordancia entre la evaluación del profesorado y la autoevaluación, en el cual comprueban una correlación máxima en estudiantes avanzados y mínima en los primeros cursos, así como más en contenidos convergentes (ciencias, medicina, ingeniería) que en divergentes (artes, ciencias sociales, etc.) Muestran su acuerdo con Fox (1986) en que una buena concordancia requiere criterios explícitos de evaluación, diálogo y entrenamiento para utilizarlos. Roach (2003) también encuentra diferencias entre la autocalificación del alumnado y la del profesor, especialmente en los aprobados y los notables, en cambio en los trabajos de presentaciones encuentra una alta similitud entre las valoraciones del alumnado y las del profesorado.

En la mayor parte de las publicaciones se hace referencia a procesos de autoevaluación (*self-assessment*)¹⁴ y co-evaluación (*peer-assessment*)¹⁵; pero en muy pocos se habla de evaluación colaborativa (*collaborative assessment*)¹⁶ o de “evaluación compartida” (*co-assessment*)¹⁷. En algunas ocasiones también aparecen los términos de *autocalificación*¹⁸ y *calificación dialogada*¹⁹.

Una obra clave, dentro de las propuestas que defienden la autoevaluación y la coevaluación en la Universidad, es la recopilación realizada por Boud et al. (1995). En este trabajo se revisan todos los aspectos más técnicos e instrumentales que intervienen en los procesos de autoevaluación y su relación con el aprendizaje; se presentan experiencias didácticas que utilizan la autoevaluación en diferentes estudios y materias universitarias: educación, formación de profesorado, ingeniería, etc. También se demuestra con datos empíricos la fiabilidad y validez de estas técnicas, así como la no significatividad estadística de diferencias que han encontrado entre las puntuaciones de alumnado y profesorado al utilizar este tipo de técnicas y se explica la implementación de la autoevaluación paso a paso. Se trata de una obra especialmente interesante para el profesorado universitario que tenga dudas sobre la viabilidad de la autoevaluación en sus materias. En un trabajo posterior, Boud (1999) defiende que una buena autoevaluación no depende únicamente de los instrumentos utilizados, sino que debe tener en cuenta el contexto de aprendizaje donde se lleva a cabo y que se trata de una práctica educativa que se va desarrollando y transformando continuamente. Explica posibles errores que

habría que evitar en la puesta en práctica de procesos de autoevaluación. Entiende que la enseñanza universitaria debe generar, sobre todo, contextos de reflexión, mucho más creativos y a la vez sistemáticos.

Biggs (2005) dedica varios capítulos de la obra a la temática de la evaluación en la enseñanza universitaria. Presenta una escala de categorías de calificaciones cualitativas según la complejidad del aprendizaje logrado, expresado en verbos de acción. Se muestra contrario a técnicas de calificación basadas en la acumulación de puntos o por porcentajes. También desarrolla los principios para evaluar la calidad del aprendizaje y presenta argumentos a favor de la autoevaluación y la coevaluación; realiza una revisión de los principales estudios sobre la temática en lengua inglesa; revisa las diferentes técnicas e instrumentos que pueden utilizarse para llevar a cabo la evaluación del alumnado (*ensayos, portafolio, exámenes de diferentes tipos, trabajos, ejercicios, pruebas objetivas, presentaciones, entrevistas, proyectos, episodios críticos, contratos, diarios reflexivos, estudio de casos...*) analizando su diferente valor en función del tipo de aprendizaje que queramos desarrollar en nuestro alumnado.

Una de las aportaciones del trabajo es una reflexión sobre el peligro de la sobrecarga de trabajo para el alumnado y el profesorado, las ventajas que poseen muchas de estas técnicas y algunos problemas específicos de la evaluación en la Universidad: técnicas que pueden utilizarse para realizar procesos de evaluación formativa con grupos numerosos, cómo realizar los procesos de calificación finales, etc. Por último, presenta varias experiencias de evaluación formativa e implicación del alumnado en los procesos de evaluación en función de la metodología de aprendizaje más utilizada (Aprendizaje basado en problemas —ABP— y portafolio). Este autor entiende que existen una serie de aspectos importantes en la evaluación del alumnado universitario: dejar claros los criterios de evaluación y los requisitos mínimos, aprender cómo realizar procesos rápidos de evaluación, la importancia de la retroalimentación y la información abierta y los plazos de información.

En Dochy, Segers y Sluimans (1999) puede encontrarse una revisión de los conceptos de *self-assessment*, *peer-assessemnt* y *co-assessment*, así como de las publicaciones realizadas sobre la utilización de los mismos en la enseñanza universitaria. Consideran que si se quiere usar autoevaluación o coevaluación como herramienta formativa, se debe ayudar a que los estudiantes vean estas tareas como una herramienta que facilita su aprendizaje.

En Bretones Román (2002) puede encontrarse una revisión detallada de diferentes experiencias de participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes en la enseñanza universitaria. En López Pastor (1999, 2000) pueden encontrarse un amplio marco teórico sobre la evaluación formativa y compartida, así como algunas experiencias de autoevaluación y evaluación compartida en la formación inicial del profesorado; en López Pastor (2004) una revisión de experiencias de participación del alumnado en los procesos de evaluación en la enseñanza superior y en López et al. (2006) varias experiencias concretas de autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida y

calificación dialogada llevadas a cabo en la formación inicial del profesorado. En Watts, García-Carbonell et al. (2006) pueden encontrarse varios estudios sobre participación del alumnado en los procesos evaluativos, llevados a cabo en la Universidad Politécnica de Valencia por un grupo de trabajo de profesores universitarios, implicados en procesos de innovación docente. Brockbank y McGill (2002) analizan las relaciones que existen entre autoevaluación y aprendizaje crítico reflexivo y la adecuación de las diferentes técnicas de autoevaluación para evaluar este tipo de aprendizaje. Persons (1998) estudia los factores que influyen en la coevaluación dentro de procesos de aprendizaje cooperativo. Orsmond, Ferry y Callaghan (2004) plantean el interés de que el alumnado construya sus criterios de calificación y analizan las diferencias obtenidas entre la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del profesor.

Respecto a la utilización del portafolio como instrumento que favorece el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida, una de las obras más difundidas en nuestro país es la de Klenowsky (2005). El libro comienza por una crítica al modelo tradicional de evaluación y el tipo de aprendizaje superficial que genera. Entiende que el portafolio surgió veinte años atrás, como respuesta alternativa a este tipo de modelos. En el libro se presentan las diferentes formas de utilizarlo, muestra los pasos a dar y ofrece algunos ejemplos concretos en diferentes materias. También realiza un análisis de sus ventajas, así como de sus posibles inconvenientes y problemas.

Barrios (2000) defiende la utilización del portafolio como instrumento para la evaluación formativa, fuertemente relacionado con las actividades de aprendizaje y con una triple finalidad: la evaluación del profesor, la autoevaluación del alumnado y la evaluación del proceso. También en Biggs (2005), Bonsón y Benito (2005), Brown y Glasner (2003), Fernández Pérez (2005) pueden encontrarse propuestas que defienden su utilización en procesos de evaluación formativa en la docencia universitaria, e incluso alguna experiencia concreta.

Otros autores trabajan sobre la posibilidad de realizar evaluación formativa en entornos virtuales de aprendizaje. Bautista, Borges y Forés (2006) presentan diferentes técnicas de evaluación de competencias a través de entornos virtuales. Lara Ros (2003) defiende la realización de una evaluación formativa a través de Internet. Sobrino y Naval (1999) presentan una experiencia sobre la utilización de pruebas objetivas autoaplicables a través de una plataforma digital como recurso para que el alumnado pueda realizar una evaluación formativa y continua sobre su aprendizaje en la materia. Wen y Tsai (2006) estudian las actitudes del estudiante cuando realizan coevaluación en entornos virtuales de aprendizaje.

Razones para utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria

Al igual que otros autores²⁰, consideramos que el desarrollo de una evaluación

formativa y compartida posee numerosas ventajas de cara a mejorar la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje en la enseñanza superior (López et al., 2007). Algunas de las principales razones que pueden encontrarse en la literatura especializada son las siguientes:

- Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- Ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la Universidad.
- Ayuda a aprender más y mejor a un mayor número de alumnos.
- Facilita el desarrollo de capacidades metacognitivas, la capacidad de análisis crítico reflexivo y la autocrítica.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente (*lifelong learning, long-term learning*).
- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.
- Es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias personales y profesionales, en la línea de lo marcado por el proceso de convergencia hacia el EEES.
- Mejora e incrementa notablemente el rendimiento académico en las materias en que se implantan este tipo de sistemas de evaluación. Esta mejora considerable de resultados es un efecto lógico de todas las ventajas enunciadas anteriormente.

La Autoevaluación del profesor y la Evaluación Compartida en la Docencia Universitaria

En la literatura especializada pueden encontrarse numerosas obras que plantean procesos de autoevaluación del profesorado sobre su propia docencia, como un proceso claramente orientado a la mejora (Airasian y Gullickson, 1994; Brockbank y McGill, 2002; Fuentes y Herrero, 1999; Millman, 1997; Sanmartí, 2007; Santos Guerra, 1999; Withers, 1995).

Airasian y Gullickson (1994) lo plantean como un proceso de práctica reflexiva, que se desarrolla a lo largo de siete pasos. Fuentes y Herrero (1999) plantean la autoevaluación del profesorado como un proceso de autoformación, dentro del desarrollo de ciclos y espirales de investigación acción y en la misma línea se encuentra también el trabajo de Millman (1997) y Bird (1997). En Arbesú (2004), Arbesú, Loredó, Monroy (2003) pueden encontrarse propuestas de evaluación formativa del profesorado orientada

a la mejora. Biggs (2005) defiende que la investigación sobre el ejercicio docente debe realizarse a través de procesos de aprendizaje-acción, que suponen la realización de cuatro pasos:

1. Definir el problema de un modo que indique cómo resolverlo.
2. Implementar el cambio.
3. Supervisar el cambio y asegurarse de que el cambio sea eficaz.
4. Ajuste fino, dado que es difícil que salga perfecto a la primera.

Este autor entiende que el “amigo crítico”²¹ puede jugar un importante papel en este proceso de cambio y mejora, dado que funciona como un espejo que facilita la reflexión y la mejora. En una línea similar, Brockbank y McGill (2002) plantean las ventajas del diálogo reflexivo con otros colegas como medio de avanzar hacia prácticas reflexivas y evaluaciones formativas de dichas prácticas. Santos Guerra (1999) también plantea la necesidad de evaluar los sistemas de evaluación que utilizamos el profesorado universitario, así como abrir cauces de análisis de los mismos con el propio alumnado con la intención de mejorarlos y que vayan ganando en coherencia. Para ello propone un proceso de cinco pasos orientado a la mejora de la propia práctica docente:

1. Plantearlas.
2. Dialogarlas con el alumnado implicado.
3. Revisar las propias prácticas y abordar procesos de transformación y mejora.
4. Plantear de forma colegiada cómo hacer de la evaluación un proceso de cambio para el profesorado.
5. Poner en marcha procesos de investigación sobre la propia práctica y difundir los resultados para generar nuevos procesos de debate y transformación.

En los últimos años también están apareciendo propuestas centradas en el desarrollo del portafolio del profesor (Bird, 1997; Cano García, 2005), las cuales suelen utilizarse como formas de promoción, selección y heteroevaluación del profesorado, más que de autoevaluación y mejora. Aunque pueden utilizarse también como procesos formativos dado que exigen la elaboración de autoinformes que propician procesos de reflexión personal y sobre el sistema de evaluación utilizado.



AUTOEVALUACIÓN Y REPASO

- ✓ Señalar las principales razones para llevar a cabo una evaluación formativa en la docencia universitaria.

- ✓ ¿Qué características debería tener la evaluación en el nuevo sistema ECTS?
- ✓ ¿Por qué motivos puede ser conveniente fomentar la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación?
- ✓ Analiza las experiencias y autores que pueden encontrarse en la literatura especializada sobre la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación del aprendizaje.



LECTURAS RECOMENDADAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Esta obra es una crítica a la evaluación tradicional, que se limita a examinar y calificar, con los efectos sociales que genera: fracaso escolar, selección, exclusión. El autor defiende que la evaluación educativa debería servir sobre todo para conocer los procesos de aprendizaje que tienen lugar, de modo que puedan ser mejorados. El problema es que el profesorado examina mucho pero evalúa muy poco.

BROWN, S. Y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea. (Edición original: *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: Open University Press).

Se trata de uno de los manuales más variados y actualizados que existen actualmente sobre la evaluación en la docencia universitaria. Contiene una recopilación de trabajos sobre experiencias de evaluación formativa y alternativa en la enseñanza superior, así como de participación del alumnado en los procesos evaluativos, elaborados por diferentes autores. Los capítulos se agrupan por temáticas, incluyendo numerosas experiencias y ejemplos. Los últimos se centran en la participación del alumnado en la evaluación, sobre todo centrado en procesos de autoevaluación, coevaluación y autocalificación.

DOCHY, F.; SEGERS, M.; SLUIJSMAN, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3) 331-350.

En este artículo se revisan los conceptos de *self-assessment*, *peer-assessment* y *coassessment* y su uso en la enseñanza universitaria. En cada uno de estos conceptos se revisan publicaciones y estudios sobre su utilización en educación superior y los resultados obtenidos, así como el uso combinado de alguno de ellos. Resulta muy interesante por la aclaración terminológica que supone sobre estos tres conceptos, así como por la revisión de estudios que realiza.

HARRIS, D.; BELL, C. (1986). *Evaluating and Assessing for Learning*. London: Routledge Falmer.

Esta obra defiende la necesidad de evolucionar hacia una evaluación orientada al aprendizaje, como superadora de los modelos de evaluación basados en la realización de exámenes, y orientados a la calificación, clasificación y selección de los estudiantes. A lo largo de cinco capítulos desarrolla las siguientes temáticas: necesidades del aprendizaje, estilos de evaluación y tipos de aprendizaje; poner la evaluación al servicio del aprendizaje; evaluación para el aprendizaje; autoevaluación y coevaluación; roles de aprendices y profesores. Bien estructurado y con un lenguaje claro, aporta abundantes gráficos, esquemas y ejemplos, que facilitan mucho la lectura y la comprensión de las ideas expuestas.

KNIGHT, P. (Ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge Falmer-SEDA.

Se trata de una recopilación de trabajos presentados en un congreso sobre evaluación para el aprendizaje en enseñanza universitaria. Cada capítulo está realizado por diferentes expertos en la temática y toca una amplia

variedad de aspectos de este enfoque evaluativo (criterios, técnicas e instrumentos, *feedback*, auto y coevaluación del alumnado, procesos de formación e innovación con equipos docentes, la necesidad de hacer de la evaluación una experiencia positiva, desarrollo de alternativas, contratos de aprendizaje, etc.), así como experiencias concretas, estudios y revisiones sobre la evaluación para el aprendizaje.

KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea. (Edición original *Being a Teacher in Higher Education*. Maidenhead. Open University Press).

Es un libro genérico sobre docencia universitaria, bien fundamentado y con una redacción clara y fácilmente comprensible. Sobre el tema de evaluación los capítulos más interesantes son el 9 y el 11. En el capítulo 9 defiende la realización de una evaluación esencialmente formativa, por el potencial que tiene para mejorar el aprendizaje del alumnado. Diferencia entre evaluación con fines formativos (evaluación de bajo riesgo) y fines sumativos (evaluación de alto riesgo). Presenta una revisión de manuales y técnicas de evaluación; resalta la importancia del *feedback* y plantea siete aspectos a cumplir. En el capítulo 11 se centra en como lograr desarrollar una buena evaluación en las aulas universitarias y como evaluar la propia práctica con el fin de ir la mejorando curso a curso.

SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

El autor defiende que la evaluación es una cuestión ética, más que meramente técnica, y que debería estar al servicio del aprendizaje del alumnado, de la comprensión de los procesos educativos que se dan en las escuelas con el fin de mejorarlos. También analiza la característica básica de la evaluación, como elemento curricular que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VALERO-GARCÍA, M. (2004). “¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?”, en *Revista Novática*, 170 (42-48). Asociación Técnicos Informáticos.

Artículo extraordinariamente interesante para comprender mejor los cambios metodológicos que implica el proceso de convergencia hacia el EEES. En lo referente a la evaluación, presenta cuatro metáforas sencillas y claras sobre algunas de las características que debe tener la evaluación del alumnado en este tipo de procesos.

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Se trata de una obra básica para profundizar en las competencias docentes que debe desarrollar el profesorado universitario, con una buena fundamentación teórica y un lenguaje claro y comprensible. En los apartados dedicados a la evaluación repasa la situación de la evaluación en la universidad española, a partir de los escasos estudios existentes, y realiza una serie de propuestas sobre la evolución que debería sufrir esta competencia de cara al desarrollo profesional y la mejora de la calidad en la enseñanza.

Técnicas e instrumentos de evaluación

La aplicación de la evaluación exige utilizar un conjunto de instrumentos que ayuden a obtener la información. Habitualmente, la confusión terminológica nos ha llevado a mezclar evaluación con calificación, objetivos con criterios de evaluación, criterios con instrumentos, etc. En este capítulo vamos a centrarnos en este último aspecto, los instrumentos y técnicas, es decir aquellas herramientas de las que se sirve el profesorado para obtener la información que utiliza en la evaluación.

Realizamos un repaso al significado de las técnicas de evaluación y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje. También hay un amplio análisis de las técnicas e instrumentos, suficiente para entender en qué situaciones se emplean y qué resultados son los que normalmente se consiguen.

Hemos creído que la información se obtiene fundamentalmente por tres vías: escrita, hablada y práctica. Por ello hemos planteado las posibilidades que tiene cada vía, sus dificultades e inconvenientes habituales y también las posibles soluciones y, en cada caso, los requisitos necesarios de técnicas e instrumentos, la necesaria planificación para que pueda llevarse a la práctica, su relación con las competencias y cómo puede desarrollarse para que tenga un enfoque formativo en la evaluación universitaria.

El instrumento como mediador del proceso de aprendizaje

Para poder realizar una adecuada evaluación formativa es necesario emplear distintos y complementarios instrumentos que nos ayuden a incidir en una mejora del aprendizaje y con una retroalimentación adecuada. Por ello, consideramos al instrumento como el medio a través del cual recabamos información y registramos los datos que nos van a permitir emitir una valoración.

Existen múltiples instrumentos en la evaluación formativa que nos ayudan a tomar decisiones y que se adecuan a las distintas formas de expresión del conocimiento. Habitualmente, la tradición nos ha puesto de manifiesto que ese conocimiento,

fundamentalmente teórico, se evidencia mediante pruebas con marcado carácter memorístico, normalmente un examen, donde se busca una rendición de cuentas o un control externo a la persona examinada, provocando un proceso adaptativo del alumnado, igual que ocurre con las estrategias de aprendizaje (Pask, 1976; Enwistle, 1989), que hace que los propios estudiantes se “entrenen” para el tipo de prueba que se va a utilizar, en vez de intentar conseguir los mejores y máximos aprendizajes.

La falsa inocuidad en su uso

La mayoría de las veces, los instrumentos que se emplean en la evaluación muestran una inclinación por un tipo de aprendizaje. Por tanto, aunque de partida pueda parecer que los instrumentos son neutros, su utilización trata de demostrar un tipo de enseñanza y aprendizaje, reflejado en la metodología y las finalidades educativas. Pretender que una prueba impuesta, utilizando cualquier forma de comunicación (oral, escrita o práctica) no supone un momento de subordinación, es un error. Las pruebas impuestas habitualmente favorecen el punto de vista del profesor, no del aprendizaje, y llevan consigo una adaptación por parte del alumnado. La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje (Perrenoud, 1990) y el alumnado orienta su aprendizaje en función de cómo va a ser evaluado (Biggs, 2005; Dolchy et al., 2002; Gibbs, 2003; Knight, 2005) y, a lo largo de su paso por la escuela, desarrolla estrategias para superar las diferentes pruebas y exámenes.

La información y el conocimiento

El conocimiento se puede manifestar por tres posibles vías, complementarias entre ellas: oral, escrita y práctica-procedimental. Parece lógico que una persona que va a dedicarse a la traducción simultánea tenga un dominio oral, mientras que un profesor debe dominar su expresión oral y escrita; por otro lado, un arquitecto debe saber dibujar, hacer bocetos y exponerlos, lo que supone un dominio práctico en el dibujo y del lenguaje oral y escrito en la presentación. Pero este conocimiento queda desigual si no hay una comprobación de su uso en el contexto donde es necesario emplearlo. Por otro lado, hay que matizar la relación entre las vías de expresión y las competencias reflejadas en las necesidades profesionales. Por ejemplo, un abogado puede tener muy buenas cualidades orales pero no significa que tenga otras cualidades para la resolución práctica de los casos. Es decir los instrumentos requieren complementariedad y, en buena medida, simular el contexto donde se reconozca el aprendizaje que se concretan en conocimientos y aplicación de competencias que preparan para el desarrollo profesional. Estos planteamientos son una de las acepciones principales del concepto de *evaluación auténtica* (véase capítulo 1).

Tipos de instrumentos

Es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación. Sin embargo, teniendo en cuenta la conceptualización, descripción y caracterización de la evaluación como proceso formativo y comprensivo, podemos clasificar los tipos de herramientas o instrumentos de evaluación según el esquema que muestra la **Tabla 3.1**.

Estas tres posibilidades de clasificar los instrumentos se corresponden con las diferentes manifestaciones del conocimiento (oral, escrito y práctico-procedimental), aunque otro criterio podría ser la finalidad que pretenden (valorar saberes, procedimientos, comportamientos, actitudes, competencias). Incluso dentro de esta finalidad, se podrían clasificar según se pretenda evaluar el aprendizaje individual o grupal. Por ejemplo, en el caso de la observación, pueden ser aplicados tanto para evaluar al grupo como a un estudiante concreto. No queremos ser reduccionistas, y tratar a los instrumentos por separado, ya que son complementarios. Un mismo aprendizaje es posible manifestarlo por diversas vías. Para nuestro análisis es más fácil exponer los que consideramos más relevantes para aplicar en una evaluación formativa y comprobar cómo se pueden utilizar, qué es lo que se obtiene y qué posibles debilidades encontramos. En casi todos estos casos, se puede optar por una utilización más cerrada y por tanto, menos posibilidades de interpretar; o más abierta y con posibilidad de argumentar y utilizar un estilo propio.

Requisitos de los instrumentos de evaluación

La inclinación por una comprobación más reproductiva, más constructiva del conocimiento o más dialógica, hace que el conjunto de instrumentos cuenten con unas características propias o requisitos internos que nos ayuden en su utilización, bien sea para confirmar que se ha obtenido un conocimiento, bien sea para verificar su nueva perspectiva. Esos requisitos de los instrumentos de evaluación deberían cumplir con:

TABLA 3.1. TIPOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA MANIFESTACIÓN DEL CONOCIMIENTO A DESEMPEÑAR		
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y TIPOS		MANIFESTACIÓN
Orales	Base no estructurada	Exposición de lecciones Discusiones en grupo Debates Respuestas accidentales
	Base estructurada	Presentación Defensa Exposición Ensayo

Escritos	Abiertas de respuesta larga	
	Abiertas de respuesta breve	
	Objetivas sencillas (V/F, ...)	
	Objetivas complejas (opción múltiple,...):	Selección simple Selección múltiple Elección combinada Selección de la mejor respuesta Corrección simple Corrección múltiple o compleja De base común De ordenación Histórico-temporal Espacial Causal Operativa Lógica Identificación de gráficos, mapas, Etc.
	Trabajos extensos Estudios de casos reales o supuestos Pruebas de ejecución	
	Recopilación de evidencias y documentos	Portafolio Carpeta
Observacionales	Escalas de observación Sistemas de categorías Listas de control Escalas de valoración Fichas de observación grupal Fichas de seguimiento (individual o grupal) Fichas de co-evaluación Fichas de auto-evaluación	

- Variabilidad.* Al existir contenidos curriculares relativos a los tipos de competencias, los instrumentos de recogida de información han de permitir obtener información de los diferentes ámbitos de conocimiento.
- Concreción.* Deben dar la información concreta y precisa que se necesite en cada momento.
- Versatilidad.* Se pide que los instrumentos puedan adaptarse tanto a marcos concretos y perfectamente definidos, como a situaciones abstractas.
- Transferible.* Si los aprendizajes han de transferirse a contextos diferentes en los que se han producido, los instrumentos que faciliten la información han de acomodarse a esta situación e informar sobre el posible grado de transferencia de los aprendizajes.

A su vez, los instrumentos también deberían dar muestra de que se domina un concepto o procedimiento y cómo evoluciona. En concreto, según nuestra concepción, debería permitir recoger información sobre diferentes aspectos:

- a) *Conocimiento*. Saber qué es lo importante en una idea o conjunto de ideas de una determinada materia o disciplina.
- b) *Comprensión*. Analizar, interpretar, detectar, discriminar aspectos que son significativos y que se encuentran o no en una materia o disciplina.
- c) *Explicación*. Justificar, relacionar y argumentar la aparición o eliminación de aspectos significativos que se encuentran en una materia o disciplina.
- d) *Aplicación*. Actuar, ejemplificar (demostrar), poner en práctica determinados conocimientos. En el caso de la transferencia, sería esa aplicación en nuevas situaciones.
- e) *Reflexión*. Capacidad para deliberar, valorar, repasar, relacionar, analizar, reconsiderar y madurar sobre hechos, discursos, conocimientos, antes de tomar una decisión, y de expresarse o inducir a otros a obrar.
- f) *Crítica*. Capacidad de análisis, reflexión y razonamiento crítico (Brockbank y Gill, 2004) ante un discurso oral y escrito, una investigación, una producción, etc., tanto las elaboradas por otras personas como por sí mismo.

Cada uno de estos apartados pueden tener su instrumento, aunque lo más adecuado sería que los instrumentos abarcaran más de uno, los cuales no necesariamente siguen ese orden porque no hay un continuo que comienza en el aspecto “a” y termine en el “f” (Biggs, 2006, sí propone una escala graduada de verbos de aprendizaje con la que regular las calificaciones en cualquier materia).

Por ejemplo, una persona podría diseñar una maqueta o un boceto de un edificio, que luego trata de explicar, mediante una justificación, y posteriormente aporta los conocimientos (materiales, dibujos, etc.) para que ese boceto pueda ser desarrollado en su versión final. Sin embargo, creemos que lo ideal es que todos estos aspectos antes señalados deben estar presentes en cualquier instrumento a emplear, lo que nos llevaría a una evaluación más holística, y no parcial del conocimiento, que tengan en cuenta todas las competencias que integran un perfil profesional, bien sean específicas, transversales o genéricas.

Previsión de los instrumentos en la evaluación formativa

Es necesario que exista la posibilidad de que los instrumentos puedan aportar un *feedback* al alumnado que ayude a mejorar el aprendizaje, además de confirmar el nivel del mismo. Es decir, que con el instrumento se pueda comprobar el conocimiento y que además aporte testimonio que permita una información cualitativa y descriptiva, no sólo

una calificación cuantitativa. La previsión en el programa anual de la asignatura donde se plantea el proceso de evaluación del estudiante, debería proporcionar una comunicación orientada e integrada en el quehacer del aula, y no sólo un momento de medición de logro, de productos. Parece necesario establecer unos criterios en la aplicación del instrumento, que previamente se han debatido entre profesorado y alumnado, y que podría incluir:

- a) Una descripción detallada de diagnóstico que permita orientar la actuación y que además sirva de motivación.
- b) Un plan de actuación que especifique lo que se va consiguiendo o se debe conseguir al final del proceso, y que significa apostar por una evaluación coherente con el aprendizaje autónomo y responsable, donde se especifiquen un conjunto de estrategias para que el alumnado se sienta agente activo en su propia evaluación; aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes; utilice técnicas de autoevaluación; sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos; sepa adaptarse y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc. (Lobato Fraile, 2006).
- c) Una periodicidad en la información que todos los implicados tengan conocimiento para saber en qué momento se encuentran.

Criterios para la elección

Si optamos por una metodología en la que el alumnado sea partícipe, es lógico que se establezca una evaluación formativa, en la que no haya una simple rendición de cuentas, sino que sirva para su proceso de aprendizaje. Algunos criterios útiles para seleccionar herramientas de evaluación, siguiendo las premisas que se han establecido en los capítulos anteriores, serían los siguientes:

- a) *Tipo de contenido.* Por ejemplo emplear la observación para obtener información sobre contenidos actitudinales y utilizar las pruebas escritas para valorar la adquisición y dominio de contenidos conceptuales. Intentando permanentemente, diseñar situaciones para aplicar dichas pruebas conjuntamente.
- b) *Posición en el nivel educativo.* En los primeros niveles formativos, con estudiantes noveles en la materia que se va a impartir, pueden predominar los instrumentos de perfil más cualitativo, dirigidos a recoger información sobre aprendizajes instrumentales básicos adquiridos previamente, en los diferentes tipos de competencias. Llegando a los niveles medios y superiores del curso y de la titulación en general, las pruebas pueden ser más cuantitativas, pero la tendencia ha de procurar simultanear ambos tipos a lo largo de todo el proceso formativo.

- Área del aprendizaje.* No todos los temas, de las diferentes áreas de
- c) conocimiento, son susceptibles de aceptar los mismos instrumentos de evaluación, pero se puede aprender de los buenos resultados obtenidos con herramientas alternativas en áreas y titulaciones distintas a la propia.
 - d) *Acorde con la forma de enseñanza.* Debe existir una coherencia entre el desarrollo de habilidades adquiridas y desarrolladas en el transcurso de las clases y las que aparecen en las pruebas de evaluación. Por ejemplo, no resulta muy coherente resolver en clase “problemas tipo”, muy lineales, y pedir en el examen la resolución de problemas abiertos.
 - e) *Características del estudiante.* A veces las peculiaridades propias de algún estudiante o grupo de estudiantes aconsejan aplicar instrumentos distintos al resto, teniendo claro el porqué y sin que ello nos lleve a falso paternalismo.

Relación de los instrumentos de evaluación con las competencias

Creemos que una utilización de los instrumentos que implique distintos aspectos (conocimiento, comprensión, explicación, aplicación, reflexión y crítica), se encuentra más cercana al proceso de adquisición de competencias. Hay que tener en cuenta que el alumnado demuestra una competencia (o varias) a la hora de expresar sus conocimientos. Por ejemplo, en un examen final habitual demuestra una competencia memorística, pero si ese examen está diseñado de forma muy precisa por el profesor, entonces es una limitación de dicha competencia que se ciñe a la reproducción de lo que el profesor entiende que es importante, porque todo viene desde la misma fuente, desde el mismo origen, el profesor. Por el contrario, si el estudiante tiene que organizar sus ideas en una prueba más abierta, esa competencia memorística sale a relucir de distinta forma, pues es el propio alumno el que tiene que estructurar y dar a conocer su conocimiento de forma organizada. Cuando utilizamos instrumentos de evaluación colaborativa, por ejemplo en la construcción de un boceto en grupo, incluimos más competencias que en el caso anterior, ya que no se trata exclusivamente de una actividad memorística individual y particular. Además, al resultado final se le han añadido tareas grupales como puede ser la organización, la gestión del tiempo, o el reparto de tareas, etc., que les servirá para su desarrollo profesional.

La práctica evaluativa tiene un propósito claro: lograr que los estudiantes adquieran unos modos de hacer (manejo de herramientas, situaciones, protocolos, etc.), de decidir, de valorar, de saber estar (dirigir, coordinar, cumplir rutinas, etc.) cercanos a su futuro ejercicio profesional. Por tanto, podemos estructurar las siguientes competencias a desarrollar y su relación con la evaluación formativa (**Tabla 3.2**):

TABLA 3.2. COMPETENCIAS A DESARROLLAR Y SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA	

CONOCIMIENTOS	Búsqueda y selección de información pertinente a valorar. Comprensión profunda de hechos vinculados en una materia. Aplicación de conocimientos adquiridos a situaciones reales.
PROCESOS	Valoración crítica, creativa y constructiva. Síntesis de los aspectos relevantes a valorar. Expresión escrita u oral. Afrontar la incertidumbre.
ACTITUDES	Responsabilidad. Compromiso. Tomar conciencia de limitaciones y posibilidades.

Instrumentos con predominio de la expresión escrita

La expresión escrita ha terminado siendo la forma más usual de comprobación de conocimientos, debido al elevado número de alumnos, a la posibilidad de corregir estos trabajos una vez se han realizado y a la evidencia física que queda para posibles reclamaciones.

Las posibilidades son muy amplias, y las alternativas a los formatos habituales también. Por ejemplo, lo usual es que el examen sea una prueba individual, pero también puede haber exámenes conjuntos, al igual que los trabajos y otros modos de expresión escrita. En la **Tabla 3.3**, podemos ver los instrumentos más habituales y sus características en una evaluación formativa.

TABLA 3.3. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	
INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Examen	Conjunto de preguntas a las que hay que contestar con la precisión suficiente. Los extremos en la forma de presentar el examen van desde las que tienen ya las contestaciones y hay que señalar la correcta, es decir, de respuestas cerradas; y en el otro extremo se sitúan aquellos que tienen preguntas con respuestas totalmente abiertas. Suelen desarrollarse en un tiempo determinado asignado previamente; puede haber exámenes que duren varias horas, incluso días. También existe la posibilidad de realizar una autoevaluación o una evaluación compartida con este tipo de prueba, definiendo los criterios por los que hay que valorar las respuestas. Se trata de un proceso que aumenta el grado formativo de la misma.
Trabajo escrito	Documento amplio que sigue un guión establecido y que trata de uno o varios temas relacionados entre sí, y donde, a modo de síntesis, se exponen aspectos más importantes. Suele diseñarse con título, introducción, marco fundamentado, resultados y bibliografía. El tiempo asignado deja tiempo para su elaboración, reflexión, búsqueda de información, etc. Como en el caso anterior, su evaluación aumenta el carácter formativo si se establecen previamente los criterios de evaluación, y éstos además, están consensuados por el alumnado. Otra opción es plantearlo dentro de un marco de autoevaluación o evaluación colaborativa.

Ensayo	Escrito para desarrollar una o varias ideas sin un alto grado de evidencia pero donde la argumentación de las propias ideas cobran verdadera importancia.
Póster	Escrito mural con texto y acompañado de imágenes, cuadros, fotos..., donde se sintetiza un estudio, investigación o prueba. Además de la presentación hay una exposición oral por parte de quienes han realizado el trabajo.
Informe	Documento breve donde se describe un conjunto de características de un tema específico y donde se dictamina cómo afrontar ese mismo tema. También puede utilizarse para recopilar y sintetizar toda la información aprendida sobre un tema a partir de diferentes actividades (lecturas, debates, explicaciones, etc.). Puede realizarse con mayor o menor profundidad y tener diferentes estructuras, según las finalidades que se busquen.
Recensión	Se trata de materiales escritos sobre las lecturas realizadas. La estructura más simple sólo tiene dos partes (resumen y análisis), pero puede haberlas más complejas (por ejemplo: resumen, esquema, dudas, preguntas generadas, conexión con otros conocimientos, análisis personal, crítica, etc.). Suele ser útil para crear una base de datos bibliográfica que nos puede ayudar para conseguir otros materiales que nos permita completar información.
Proyecto	Documento donde se presentan las propuestas y diseño de un trabajo y donde figura el procedimiento o pasos a dar y el calendario de la actuación. Contiene un conjunto de objetivos e hipótesis y lo que se espera conseguir. Posteriormente a su realización hay que presentar el correspondiente informe o una memoria.
Cuaderno de campo	Suele utilizarse en materias con un fuerte componente práctico, para la recogida de datos durante las mismas. Suele ser más descriptivo y analítico que el diario.
Fichas de prácticas	Puede ser un instrumento intermedio entre los informes de prácticas y el cuaderno de campo. Incluye una descripción de la práctica realizada. Tiene la ventaja de que puede realizarse, entregarse y corregirse en un plazo breve de tiempo a partir de la sesión, lo que facilita mucho la realización de una evaluación formativa e integrada.
Diario	Se trata de un cuaderno y suele estar también ligado a materias de carácter práctico, pero tiene un componente más personal, reflexivo y vivencial. A menudo describe un hecho acaecido, y a continuación la interpretación del hecho, buscando la separación entre lo objetivo y lo subjetivo. Tienen un fuerte componente observacional. Puede estar indicado en prácticas profesionales donde la relación con otras personas sea fundamental (ciencias médicas, formación del profesorado, educación social, psicología, etcétera).
Carpeta o dossier	Conjunto de documentos que suelen ser todos los que se tienen de una asignatura (apuntes, fotocopias, imágenes, fichas de sesión, informes, recensiones, proyectos, etc.) y que suponen la totalidad de la documentación utilizada en un curso. A diferencia de los anteriores, que suelen ser reducidos, las carpetas son documentos que se abordan desde la amplitud y la profundidad del tema tratado.
Portafolio	Semejante a la carpeta pero con una selección de evidencias sobre un proceso de aprendizaje que contiene sólo aquello que es considerado importante. Requiere justificar la elección y elaborar un hilo conductor o argumento que permita establecer un nexo de unión entre sus componentes, además de aportaciones determinadas que se han propuesto por la misma persona que desarrolla el portafolio, por un grupo de trabajo, o por el profesorado.
Memoria	Disertación sobre alguna materia, que se realiza al final del acontecimiento y que sirve de

recapitulación, contiene hechos y aportaciones de información que está relacionada y que ilustra lo acontecido. Suele utilizarse en las fases de prácticas, como informe final de las mismas.

EL PORTAFOLIO

Dado que el *portafolio* es el instrumento más citado y referenciado cuando se habla de sistemas de evaluación alternativos y orientados al aprendizaje, vamos a profundizar en este tema. Tenemos que señalar que la utilización del portafolio es amplia, y que abarca desde el desarrollo profesional hasta la evaluación del profesorado y del alumnado. Aquí vamos a tratar precisamente esta última opción.

El portafolio del estudiante lo podemos definir como una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno en un período de tiempo, y que permite visualizar su progreso o desarrollo así como sus comentarios acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes. Shulman (1999:62) concibe el portafolio de la siguiente manera:

Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada en un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

Tal como señala Lyons (1999), es un documento que sirve para recopilar información organizada que puede ser representativa de algo y de alguien: documentación sobre un tema, el trabajo realizado, una trayectoria personal, etc.

El uso del portafolio ha ido adquiriendo mayor consistencia en los diferentes niveles educativos, en programas de formación docente y de prácticas (Rodríguez Marcos, 2002) como estrategia didáctica (Barrios, 2000), vinculada a la evaluación formativa (Barberà, 2000), y conjuntamente para el aprendizaje y la evaluación (Klenowski, 2005), como elemento para alcanzar la autonomía en el proceso de aprendizaje (Colén, Giné e Imbernón, 2006), vinculado a la autoevaluación, a la formación en el lugar de trabajo, al desarrollo profesional, etc. En nuestro caso, centraremos la atención del portafolio como una actividad del estudiante que le permite reflexionar sobre su propio aprendizaje, no sólo en el resultado final, sino en el desarrollo de sus aprendizajes durante todo el proceso formativo (Agra, Gewerc y Montero, 2002).

Un portafolio es, en muchos aspectos, como una verdadera ventana que se abre, no sólo ante el trabajo del estudiante, sino ante su manera de pensar. La presentación del material y el análisis e interpretación del interés puesto en la creación de cada elemento, daría lugar a volúmenes enteros sobre el carácter de la persona que ha compaginado todo el material (Agra, Gewerc y Montero, 2002). El portafolio permite valorar la construcción del conocimiento aplicado y estratégico a lo largo de todo el proceso de

enseñanza-aprendizaje, lo cual no puede lograrse cuando se realizan exclusivamente pruebas finales basadas en la superación de unos ítems; implica al alumnado en un proceso de negociación curricular y potencia la evaluación formativa en la docencia universitaria (Espín y Rodríguez, 1993).

En muchas de estas propuestas suelen aparecer referencias²² al portafolio como uno de los instrumentos más habituales para recopilar evidencias de los procesos de aprendizaje y que mejor favorece el desarrollo de este tipo de sistemas de evaluación, tanto el portafolio físico como en su formato electrónico.

Similitudes y diferencias entre carpeta y portafolio

Entendemos que es conveniente diferenciar entre el portafolio y la carpeta como instrumentos de recopilación de procesos de evaluación formativa, aunque en la literatura especializada no hayamos encontrado referencias claras sobre esta diferencia, sino más bien cierta confusión y mezcolanza.

Mientras que el portafolio es una recopilación y selección de evidencias que demuestran un proceso de aprendizaje y/o el desarrollo de unas determinadas capacidades, la carpeta recoge todas las evidencias generadas por el alumnado durante su proceso de aprendizaje. La peculiaridad más interesante estriba, precisamente, en la posibilidad de negociación de las evidencias, que favorece el hecho de que cada estudiante seleccione para su evaluación, aquellas que considera más significativas. Sin embargo, el uso cada vez más amplio del portafolio va aunando ambos sentidos, en lo que viene a denominarse “carpeta de aprendizaje del estudiante”, es decir, un sentido extensivo de evidencias, pero con un itinerario específico negociado o pactado entre profesor y estudiante. No obstante, la naturaleza exacta de una carpeta o portafolio variará en función de los objetivos del currículo y de los estudiantes (Valencia, 1993). Estas diferencias entre uno y otro instrumento implican una serie de ventajas e inconvenientes que deben ser analizadas previamente a la decisión sobre cuál de los dos formatos es mejor utilizar en cada caso y contexto.

En la **Tabla 3.4** presentamos las principales diferencias entre estos dos instrumentos, así como sus ventajas e inconvenientes, tanto las comunes como las específicas de cada uno de ellos.

Diseño del portafolio

El portafolio puede incluir instrumentos como: apuntes, notas de clase, actividades realizadas, guías de trabajo y su desarrollo, resúmenes, esquemas, autoevaluaciones, etc. Esas evidencias son ordenadas, según los criterios establecidos, con objeto de que éstos puedan ser juzgados de forma global, integrada y compartida entre el docente y el estudiante.

Al ser un instrumento muy flexible, permite alterar el orden de sus contenidos o añadir documentación nueva. Recoge muestras del trabajo del alumnado seleccionadas por él mismo en función de unos criterios. Las fijadas por el profesor se denominan *evidencias obligatorias* (Castelló, 2001), o *requeridas* (Valencia, 1993). El resto serían *evidencias optativas* (Castelló, 2001) o *de apoyo* (Valencia, 1993). Las evidencias *de apoyo* juegan un papel importante para construir una imagen completa de las aptitudes de un estudiante, porque normalmente añaden la profundidad y la variedad que faltan en las evaluaciones tradicionales (Valencia, 1993). Las actividades de lectura y escritura en que se basa el desarrollo de las evidencias *de apoyo* permiten acceder a los conocimientos previos de los alumnos, fomentar su independencia en cuanto a estrategias a desarrollar y mantener diferentes modalidades de respuestas (Sthale y Mitchell, 1993).

TABLA 3.4. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE CARPETA Y PORTAFOLIO. VENTAJAS E INCONVENIENTES		
	PORTAFOLIO	CARPETA
Diferencias	Selección de evidencias sobre el proceso de aprendizaje. Un informe explicativo sobre el proceso y justificación de las evidencias seleccionadas. Podría ser considerado como una autoevaluación reflexiva.	Todos los materiales y/o documentos elaborados, organizados de alguna forma (cronológica, temática, tipo de documentos, etc.). Sólo se realiza una revisión escrita si lo solicita el profesor (informe de autoevaluación).
Ventajas (de ambos)	Permite reflejar procesos de aprendizaje individuales y colaborativos teniendo en cuenta sus propios aprendizajes. Habilita al evaluador a crear una historia evolutiva del individuo o del grupo. Permite realizar una evaluación final, global y sumativa de un proceso de aprendizaje con diferentes actividades a partir de experiencias reales o simuladas empleando una evaluación formativa. Facilita el “salto” a la evaluación sumativa final y a la calificación tras un proceso de evaluación formativa y continua. Fomenta la responsabilidad del alumnado y su capacidad de reflexión, análisis y toma de decisiones selectivas. Los juicios evaluativos se construyen a partir de la observación y el juicio profesional. La información evaluativa facilita la acción curricular e instruccional.	
Inconvenientes (de ambos)	Con grupos grandes (a partir de 50), pueden suponer una sobrecarga de trabajo al final. Una posible solución es la realización de carpetas colaborativas. Las resistencias que hay que vencer y los aprendizajes que deben generarse las primeras veces que se utiliza. A veces queda la duda de si algunos trabajos suponen una elaboración personal o más bien han sido copiados o realizados por otras personas.	
Ventajas	Obliga a realizar una autoevaluación sobre el propio proceso de aprendizaje y a realizar una selección de evidencias que lo demuestren. La corrección supone una menor carga de trabajo para el profesorado.	Da una visión más completa de todo el trabajo realizado. También puede incluirse la realización de una autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje, bien de una forma abierta (autoinforme) o de cuestionarios estructurados o semiestructurados.

Inconvenientes	El portafolio puede generar una evaluación sesgada, dado que es selectiva.	El alumnado no tiene que realizar el proceso de seleccionar sus mejores evidencias. Su corrección supone una mayor carga de trabajo para el profesor. Con grupos grandes puede llegar a saturar al final de la asignatura.
-----------------------	--	--

Según Valencia (1993) para facilitar su planificación y realización se deben incluir necesariamente algunos pasos: 1) Determinar los objetivos fundamentales de la enseñanza. 2) Pensar en lo que los docentes hacemos para ayudar a los estudiantes a progresar hacia estas metas. 3) Acordar con el alumnado el tipo y la calidad de los trabajos a incluir. 4) Acordar el tipo de participación del alumno en la evaluación de su propio aprendizaje.

Por otra parte, Stahle y Mitchell (1993) opinan que se debe incluir una hoja de organización completa con fechas tope para las diversas tareas. Otra opción es que sea el alumno el que diseñe su propio itinerario, incluida la libertad de ampliar a diferentes documentos (evidencias optativas o de apoyo). Creemos que la revisión y seguimiento, puede abordarse de dos formas:

1. Que el alumnado vaya entregando las diferentes evidencias día a día, de modo que el profesorado pueda corregirlas y devolverlas en un corto plazo. Una vez que están correctamente realizadas se guardan en el portafolio que se revisa de forma global al acabar el cuatrimestre.
2. Realizar un seguimiento frecuente en la elaboración del portafolio que permita cumplir el proceso formativo (Barrios, 2000). Profesorado y alumnado pueden planificar revisiones en colaboración sobre los contenidos o su organización. La entrega periódica garantiza el trabajo a lo largo del proceso.

Barrios (2000), propone tres momentos en la evaluación del portafolio del trabajo del estudiante:

- a) Una *evaluación inicial* que tenga relación con la organización del portafolio, de manera que el alumnado comprenda los principales aspectos que se deben incluir y manejar en el portafolio.
- b) Una *segunda evaluación* que permite comprobar el logro gradual de los objetivos propuestos.
- c) Una *tercera fase de evaluación* referida a la evaluación del portafolio completo o terminado, siendo aún una verdadera evaluación formativa o de proceso para tomar consciencia de su trabajo.

Colén y Giné (2004) consideran que los portafolios o carpetas de aprendizaje cuentan con la posibilidad de poder poner en práctica una evaluación compartida o coevaluación, que permite contrastar y valorar entre el alumnado las diferentes evidencias. Para ello, es

imprescindible que se establezcan unos criterios claros de evaluación. Este momento de revisión entre estudiantes tiene como finalidad aportar nuevas ideas, motivar a los estudiantes y hacerles partícipes del proceso de aprendizaje que siguen sus compañeros y compañeras.

En la misma línea, pero respecto a la evaluación final, Castelló (2001) es más partidaria de una autoevaluación y de una evaluación compartida o coevaluación, ya que los alumnos conocen los objetivos y los criterios de evaluación que les permite un dialogo continuado con el profesor.

Instrumentos con predominio de la expresión oral

Tanto la evaluación de competencias como el desarrollo de sistemas de evaluación formativa no pueden reducirse a unos pocos instrumentos escritos, por lo que es conveniente que presentemos también una cierta variedad de técnicas orales. Véase **Tabla 3.5**.

Las pruebas orales tienen cierta tradición en la Universidad, pero el incremento del número de estudiantes por clase y la inclinación del profesorado por pruebas escritas ha supuesto un claro desuso de este tipo de instrumentos. Otra buena razón para no utilizarse en la Universidad es la dificultad de establecer una alta fiabilidad, el tiempo necesario para su aplicación con grupos numerosos y la necesidad de registrarlas en audio o vídeo como sistema de garantías ante posibles reclamaciones, etc. Ahora bien, existen otros tipos de técnicas orales que pueden ser útiles en sistemas de evaluación formativa, y en relación con competencias generales; muestran, entre otros, control de sí mismo, claridad de ideas, capacidad de expresión. Suelen realizarse en público, pero también en el despacho de tutoría. Podemos ver en la **Tabla 3.5** los instrumentos de predomino oral y sus características.

La particularidad de estas pruebas cara a cara o frente a un público, es que son singulares pues suponen un reto para la persona que responde y para quien pregunta (Kellis, 2001). La idea general es que el que es preguntado tiene un sentimiento disminuido de su percepción, mientras que el que pregunta parece que se encuentra en un estadio superior. De ahí que las pruebas orales supongan un estrés y no tengan muchos adeptos. Por otro lado, al necesitar de cierto tiempo para su desarrollo, se hacen lentas y se cuestiona su utilidad debido al poco tiempo que se tiene. Sin embargo, las pruebas orales pueden tener varios rasgos:

- *Únicas*, cuando sólo se emplean estas pruebas.
- *Complementarias*, cuando acompañan a otro tipo de pruebas.
- *Confirmativas*, cuando se trata de comprobar mediante un tipo de prueba oral, lo que se ha hecho con otro u otros instrumentos.

TABLA 3.5. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN ORAL

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Exposición	Manifestación oral por la que se da a conocer, mediante declaración o explicación, el sentido de una o varias ideas. Esta posibilidad necesita de referencias, bien sean por los comentarios que puedan hacer los demás compañeros y compañeras, bien sea por el profesorado, o ambos. Pero sería una información pobre si no se diera un posterior debate.
Debate	Controversia entre varias personas y que habitualmente tienen puntos de vista distintos (puede realizarse con un tema único y a dos grupos) donde una persona hace las preguntas a un grupo que las resuelve en conjunto y responde uno del grupo (portavoz). Las preguntas se van alternando de unos a otros continuamente; en caso de no responder la pregunta pasa al otro grupo que trata de contestar. Una alternativa es que, previamente, cada grupo selecciona de un tema, varias preguntas que serán hechas al otro grupo.
Entrevista	Concurrencia entre dos personas tratando de conversar sobre algún aspecto específico. Habitualmente una de las personas hace las preguntas y la otra es la que responde. En la tutoría habitual entre profesor-alumno(s), para hablar de trabajos que tiene que presentar el alumnado (a petición del profesor) o bien para aclarar dudas (a petición del alumnado).
Entrevista en grupo	Actividad que consiste en ir preguntado a los miembros de un grupo, todos presentes, y que van matizando o ampliando las respuestas a medida que el profesor introduce más información. Es una buena alternativa cuando el número de alumnos es elevado, o para apoyar trabajos, proyectos, etc. A diferencia del grupo de discusión, no hay debate entre los miembros, sino ampliación de la información.
Grupo de discusión	Debate entre un grupo significativo sobre un tema que les afecta. En la bibliografía sobre investigación hay una técnica precisa sobre cómo llevar a la práctica los grupos de discusión (Christie y Rose, 2003; Gil Flores, 1992-93; Krueger, 1991). Su variación en la evaluación es que las preguntas se hacen de unos a otros y el profesor sólo conduce la discusión, e introduce orden o alguna pregunta a alguien, si ve que no participa o ve que el debate no sigue. Suelen ser grupos de 6 a 10 personas como máximo.
Mesa redonda	Sobre un tema específico y definido de antemano, cada persona hace una breve exposición inicial a un grupo, y a partir de aquí se da paso a interpelaciones entre los integrantes de la mesa y del público presente. Al final se hace una conclusión de lo que ha ocurrido. ®®®
Panel de expertos	Se seleccionan previamente unos “expertos” entre el alumnado que tienen que realizar una breve exposición ante sus compañeros y posteriormente puede producirse un debate entre ellos o entre ellos y el público (resto del alumnado y el profesorado de la materia). Puede ser interesante si se está trabajando por grupos y cada grupo aporta un experto que demuestra la preparación del grupo en esa temática, o cuando se trabaja con metodologías cooperativas, como las técnicas de puzzles de conocimiento.
Ponencia	Información sobre un tema que se somete a la aprobación de un grupo de personas.
Comunicación	Aunque esté considerado como un escrito, también se trata de una disertación breve sobre un trabajo desarrollado o que se está desarrollando o se desea desarrollar y que trata de divulgar para su conocimiento y/o discusión.

Por otra parte, las pruebas orales también ponen de manifiesto otro tipo de

conocimientos y competencias, como fluidez verbal, predisposición al diálogo, adaptación y flexibilidad ante las preguntas, etc. Por ello creemos que en vez de sacralizar una prueba, deberíamos comprobar qué posibilidades tiene en la evaluación universitaria y más concretamente, en una evaluación formativa.

La previsión y el posterior análisis por todas las partes que intervienen es lo que hace enriquecedora este tipo de pruebas. Es decir, en las pruebas orales es conveniente que se realice una presentación por parte del alumno y seguidamente se establezca el debate, o incluso la presentación puede ser del profesor y luego el debate (puede haber presentaciones secuenciales y posterior debate). Además de anotar lo que se va desarrollando en el debate, el posterior análisis de estas anotaciones, unido a lo que se dijo en la presentación, es lo que permite una valoración más cercana e ilustrada de lo que se pretendía.

Las pruebas orales tienen una serie de beneficios a la hora de su implementación, porque permiten un diagnóstico inmediato y representan la oportunidad de ofrecer un *feedback* también oral durante el diálogo. Al ser una prueba pública, hace que el alumnado tenga ansiedad, pero disminuye si se desarrolla con una buena preparación (y sirve como reto), sobre todo si existe un debate que esté centrado en el objetivo propuesto.

En la **Tabla 3.6** podemos ver las dimensiones de la evaluación oral que más inciden en una evaluación formativa.

TABLA 3.6. DIMENSIONES DE LA ORALIDAD (adaptado de Joughin, 2003:169)	
DIMENSIÓN	VARIEDAD
Contenido	Conocimiento y comprensión; habilidad de resolución de problemas; competencia interpersonal; cualidades personales.
Interacción	Puede ir desde una presentación a un dialogo.
Autenticidad	Puede ir desde un aspecto puramente teórico a una aplicación práctica.
Estructura	Puede plantear una parte específica o un contenido completo.
Evaluadores	Autoevaluación; evaluación por los compañeros; evaluación basada en la autoridad.
Oralidad	Puede estar basada fundamentalmente en una prueba oral o bien representar un complemento de otros instrumentos.

El modo en el que desarrollamos esta prueba puede ser *individual* (profesor y un estudiante), o bien *grupal*, (varios profesores con un estudiante o con varios; y un profesor con varios estudiantes). Los trabajos de otro tipo de expresión, por ejemplo portafolio u otros instrumentos, que se suelen hacer en tutoría del profesor con varios alumnos, son ejemplos de complementariedad de la aplicación de una prueba oral.

Diseño y desarrollo de las pruebas

El desarrollo de la prueba comienza con una presentación (por una o ambas partes) que dejan claro qué es lo que se conoce, y dónde es necesario argumentar en vez de leer, hacer referencias a documentos, ideas, escritos, reflexiones, etc., y para ello es preciso un esquema (que será o puede ser conveniente que se entregue a las otras personas). Para que tenga un carácter formativo, es ineludible que el diálogo sea lo que prime, que pueda haber interacción entre compañeros y del profesorado y que no sea final, que permita vías de mejora.

Una posible guía para establecer una presentación por el alumnado que va a realizar un trabajo en grupo sería la recogida en la **Tabla 3.7**.

Las preguntas (incluso el tema de preparación antes del debate) pueden seguir situaciones de escenarios hipotéticos que permitan aplicar ese conocimiento y que hagan al alumnado centrarse en un contexto, que le permita enjuiciar y valorar para poder comprobar si ese conocimiento es posible en una práctica posterior. La introducción de breves escenarios con información de eventos y situaciones permite comprobar la consistencia de los aprendizajes.

TABLA 3.7. GUÍA PARA LA REALIZACIÓN EN GRUPO DEL DESARROLLO DE PRUEBAS ORALES	
	EJERCICIO EN GRUPO
Fase de preparación	Mediante un conjunto de materiales comunes que comprenderían: instrucciones generales que van a tener lugar durante la intervención; realización de un documento donde existe un conjunto de fuentes de información que servirán para la presentación y también para el debate o entrevista; utilización de notas que puedan surgir durante la presentación y debate. A partir de aquí se elabora la intervención con un conjunto de objetivos y con los contenidos necesarios que contiene el proyecto específico y que debería tener una extensión máxima previamente establecida.
Fase de presentación	Durante un tiempo establecido y delante de las personas que deberán realizar la evaluación. Puede desarrollarse en sesión abierta a otros, los cuales podrán también intervenir o no.
Fase de discusión	Tras la presentación hay un mínimo de tiempo para preparar el debate, y donde se realizan las preguntas que el alumnado irá respondiendo y argumentando. La utilización de fuentes documentales se considera una actividad normal (incluso la conversación entre el alumnado).
Fase de interacción	Debate estructurado. Es necesario realizar un debate que tiene que tener un mínimo de estructura y que está relacionado con los objetivos que se han presentado en la fase anterior. Se incluyen aspectos sobre los conocimientos más allá de la presentación, cómo se argumentan, qué motivaciones ha suscitado, hacia dónde dirige la presentación y donde pueden aparecer experiencias sobre el tema tratado.

La preparación y el sentido de las preguntas deben incidir en cómo manejar una situación que permita ampliar la información más allá del discurso oral que se ha

presentado. La integración de información que se ha traído, más la que se aporta durante la fase de debate es lo que permite una retroalimentación que enriquece el conocimiento y la exposición y permite sostener un argumento frente al problema planteado en breves ideas, réplicas, síntesis y conclusiones que ayuden a confirmar o refutar lo expuesto.

Sin duda que el ejemplo más característico es el que se refiere al dominio de una lengua extranjera, donde el lenguaje oral es un factor incuestionable, donde los criterios suelen ser pronunciación, gramática y vocabulario, y competencias de comunicación.

- Hablar y compartir las ideas con fluidez, entusiasmo y eficacia.
- Escuchar y responder con adecuación y cortesía.
- Realizar presentación de diferentes textos, desde poesía a historia, desde documentos técnicos hasta documentos informales, drama, actuación, improvisación ante una determinada audiencia.
- Leer en voz alta con claridad y vitalidad, para comprobar la variedad de lo escrito en el texto.
- Presentación de oratoria interpersonal, tanto cara a cara como a una audiencia.
- Reflexión crítica, procesando y explorando la información.

Otro ejemplo es el de las pruebas médicas que se hacen en un contexto real, donde un grupo reducido de médicos, con un mentor, hacen un diagnóstico de uno o varios enfermos de acuerdo a una serie de factores y pruebas que se han realizado. De lo que se trata es que el personal en formación vaya respondiendo a las preguntas del mentor y vayan dándose soluciones y previsiones, lo que supone también un seguimiento del conocimiento de esos médicos y de los enfermos. En este tipo de pruebas, la unión entre teoría y práctica es continua.

Hay que tener en cuenta los beneficios o las desventajas de estos instrumentos y cómo solucionarlos. En la **Tabla 3.8** hacemos una breve exposición de algunos de los factores que pueden influir en su elección a la hora de ponerlo en práctica.

Instrumentos con predominio de la expresión práctica

Este tipo de prueba supone “hacer” siguiendo unas pautas que tienen su propia referencia. Al ser un procedimiento, tiene que ser una demostración del conocimiento sobre la praxis. Los límites pueden ser más abiertos, cuando lo que se pide es una demostración creativa, o más cerrados, cuando se solicita que se sigan unos pasos que están establecidos de una determinada forma y que no admiten alternativas. Como en los casos anteriores, la posibilidad de que la actividad sea lo más formativa posible, implica una interacción entre docente y discente(s), con el fin de mejorar los aprendizajes. La mayoría de las veces, queda constancia, pero puede darse el caso de que no sea así. Veamos a continuación las posibilidades que podemos tener desde este tipo de expresión,

las cuales pueden ser grupales o individuales.

TABLA 3.8. ALGUNOS FACTORES A TENER EN CUENTA EN LA ELECCIÓN DE LAS PRUEBAS ORALES	
Tiempo necesario	El tiempo mínimo está entre 15 y 30 minutos (a veces más, dependiendo del tipo de prueba), pero también hay que recordar que cualquier prueba requiere tiempo. Además, estas pruebas permiten que no se reduzca a situaciones cerradas, todo lo contrario, permite en el debate que haya un intercambio constante de información. Será el profesorado el que quite “hierro” a la situación antes y durante. Si además son pruebas conjuntas con otros alumnos, ese dramatismo se ve reducido si hay una rotación durante el debate, incluso si se permite que se ayuden entre los alumnos, que sinteticen la información de forma conjunta.
Inexperiencia ante estas pruebas	Si hemos utilizado estas pruebas antes, se puede establecer relación entre alumnos anteriores y los actuales para que se informen y ayuden; también se reduce la ansiedad si se deja al propio alumnado la elección del día y hora; si se establecen unos criterios previos; si es conocido qué es lo que se va a tener en cuenta; hacer alguna prueba simulada.
Subjetividad de la prueba	Si hay unos criterios previos claramente establecidos se reduce la subjetividad. Pero también se puede lograr si se toman datos durante la prueba y posteriormente se hace una evaluación compartida, coevaluación, incluso la autoevaluación que reduzca la posible subjetividad si se añaden exposiciones de otras fuentes. Hay una posibilidad de grabar mediante algún instrumento, pero hay que tener en cuenta ciertos problemas legales.
Material de apoyo	Aunque el número de preguntas suele ser reducido, es conveniente que pueda utilizarse material de apoyo que se haya empleado durante el curso. Recordemos la posibilidad de usar estas pruebas con las de otro tipo. Cuando se hagan las preguntas deben ser claras, evitando añadir comentarios que no clarifiquen, o que aumenten el tiempo de la prueba.

Una actividad práctica supone, en la mayoría de los casos, la observación de unos determinados pasos que suelen tener un punto de partida más o menos concreto y desembocan en un aspecto que se evidencia por una ejecución. Algunas ejecuciones pueden mantenerse, como puede ser una escultura, o bien una vez realizada no queda constancia, salvo que se haya utilizado una herramienta de grabación, como puede ocurrir con un paso de baile. Entre estos dos posibles extremos, hay multitud de matizaciones y posibilidades que merecen ser tenidas en cuenta. Cada titulación, especialidad, incluso cada departamento suele tener asignaturas de este tipo.

La actividad práctica se encuentra también entre dos grandes soluciones: *divergentes*, que son propuestas abiertas que admiten diferentes soluciones válidas, en que la creatividad juega un papel importante; y *convergentes*, tienen que parecerse lo máximo posible a lo que el profesor ha planteado.

En ambos extremos lo que se solicita es que el alumnado sea capaz de utilizar instrumentos y crear alguna muestra o evidencia que permitan comprobar el dominio de cierto conocimiento. El alumnado tiene que demostrar que puede realizar lo que se le ha solicitado y, en caso contrario, saber por qué.

TABLA 3.9. INSTRUMENTOS HABITUALES CON PREDOMINIO DE LA EXPRESIÓN
--

PRÁCTICA Y APLICADOS A LA EVALUACIÓN FORMATIVA	
INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Representación, demostración o actuación	Realizar conductas y gestos para interpretar ciertas acciones que manifiestan contenidos o actitudes. También podría ser poner un conjunto de cosas, o combinación para completar un todo. También ajuste y coordinación de todos los elementos de una obra para comprobar que funciona. Podemos encontrar también el término producciones: que pueden ser muy variadas en función de los estudios y materias: prototipos, obras plásticas, programas informáticos, maquetas, moldes, etc.
Simulación	Hacer patente, mediante actos, una muestra o reproducción que algo resultará tal y como se pide en una pauta; o bien que se es capaz de realizar una tarea solicitada o resolver un problema práctico o concreto; también que algo ya hecho por otros se demuestra que se conoce y se es capaz de reproducirlo. Por ejemplo, superar una simulación de vuelo en una escuela de ingenieros aeronáuticos o pasar una consulta durante las prácticas en hospital en una facultad de medicina; o una prueba de traducción simultánea de una conferencia en una escuela de traductores. Las posibilidades que ofrecen las simulaciones son cada vez mayores según mejoran los programas informáticos y los medios tecnológicos, pues pueden poner en situación semejante a la realidad, unas condiciones que nos permiten comprobar cómo se domina y se actúa ante una simulación.
Desarrollo de proyectos con una parte práctica	En el apartado anterior vimos que una posible actividad de aprendizaje es la realización de proyectos, que llevan asociados la realización de un plan previo y un informe final. Normalmente los proyectos también incluyen una fase práctica que puede ser evaluada con diferentes instrumentos de observación (listas de verificación, escalas numéricas o verbales, fichas de coevaluación y autoevaluación, etc.).
Búsquedas	Hallar, seleccionar y recoger materiales o información que se va a utilizar con otros tipos de pruebas, exámenes, trabajos, etc.
Prácticas supervisadas	Las que habitualmente se realizan en formación del profesorado, médicos, enfermería, etc.

Existen múltiples actuaciones prácticas en la Universidad que deben evaluarse y que en la mayoría de los casos se ha seguido una rutina similar a otras pruebas. Un ejemplo son las prácticas de laboratorio, que han consistido en una fundamentación teórica, una demostración por parte del profesor, y una replicación por parte de los estudiantes. En el mejor de los casos se pide al alumnado que complemente esa práctica añadiendo variables que el mismo profesor controla. Un cambio evidente es el caso del dibujo lineal, cada vez más evolucionado utilizando las TIC (con programas como AutoCad) y que ha dejado obsoleto los trabajos de dibujo que se realizaban con medios más rudimentarios, pero que suponían una demostración de dominio en ciertas carreras técnicas.

Aunque no siempre se logra, muchas pruebas prácticas se asemejan a las que posteriormente se encontrarán en el mundo real, porque suelen ser situaciones simuladas de lo que el alumnado se va a encontrar en la vida profesional. Sin embargo, la diferencia fundamental es que en la evaluación hay cierto control por parte de las personas que evalúan. Cuando alguien está dibujando un proyecto, está haciendo un diagnóstico de un

paciente según diversos síntomas, o está en el laboratorio haciendo una práctica, se encuentra cerca de la situación real. Es aquí donde el estudiante sigue una serie de pasos o alternativas solicitadas, que se encuentran incluidos en unos criterios de evaluación establecidos. Esta posible cercanía entre práctica y realidad, enfatiza la aplicación del conocimiento y el alumnado puede comprobar que, efectivamente, sus aprendizajes tienen cierta funcionalidad.

Hay dos apreciaciones diferentes de la ejecución práctica: a) cómo evoluciona esa práctica, que supone apostar por una *evaluación continua y formativa*; b) qué es lo que se ha realizado, que supone una *evaluación final y sumativa*.

Por ejemplo, una persona que está haciendo una práctica de laboratorio y está siendo seguida por el docente se presume en una evaluación continua. Por otro lado, una persona que tiene que realizar una prueba final de natación, es una ejecución final y sumativa. También pueden utilizarse las dos, como complementarias. Hacer una evaluación formativa y continua durante el proceso y revisar la misma a su finalización para evaluar todo lo realizado en ese tiempo.

Su aplicación en una evaluación formativa está en que sea continua y se informe sobre la calidad de la misma y su posible mejora. Esto puede suponer un trabajo añadido, pero creemos que se puede solucionar con la coevaluación. Como señala Biggs (2006: 220):

En realidad, la situación es ideal para la evaluación a cargo de compañeros. Los estudiantes se acostumbran a que los observen los demás y pueden recibir información de los compañeros acerca de su actuación.

Además de utilizarse en la evaluación por compañeros, este tipo de procesos coevaluativos están muy ligados a estilos de enseñanza recíprocos y/o en pequeños grupos. También la ayuda del profesor permite comprobar y demostrar cómo aplicar, mediante destrezas, que el conocimiento siga un modelo establecido de antemano, o buscando alternativas.

El profesorado necesita de algún instrumento de registro que permita constatar cómo se está realizando en un marco de evaluación formativa y continua. Un ejemplo de ello pueden ser las listas de control que permiten recoger si están presentes determinadas adquisiciones, o bien escalas de comprobación, que permiten recoger diferentes grados de las adquisiciones. En la **Tabla 3.10** presentamos una lista de control a modo de ejemplo, en la que se puede ir comprobando el desarrollo de la actividad y se anotan tanto los aspectos positivos, como aquellos otros que faltan comentándolos con el grupo con el fin de que reciban información sobre su actividad y de los pasos que deben dar.

TABLA 3.10. EJEMPLO DE UNA LISTA DE CONTROL PARA APLICAR LA EXPRESIÓN PRÁCTICA EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA	
TAREA: DISEÑO DE UN PRO TO TIPO	FECHA:
Grupo de alumnos/as:	

Están presentes todos los miembros del grupo:	Faltan los siguientes miembros:
Hay una consulta previa de la documentación necesaria sobre lo que se va a realizar:	Faltan los siguientes documentos:
Ha habido una aportación semejante entre los miembros del grupo:	Detalles a tener en cuenta:
Han diseñado la práctica siguiendo el procedimiento establecido por las normas:	Problemas encontrados:
Han demostrado que han aplicado todos los aspectos que se pedían:	Faltan los siguientes:
Han demostrado que funciona:	Problemas encontrados:
Han solicitado información durante el desarrollo de la práctica:	Problemas encontrados:
Han recibido información sobre su producto final:	Problemas encontrados:
Han realizado la autoevaluación:	Falta la siguiente información:

El alumnado utiliza esta información con el profesorado u otros compañeros que han podido ir observando la actuación. Cuando hay posibilidades de que la información se reciba durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, permitiendo ajustes y comprobando las posibilidades de mejora, no tiene sentido limitarse a realizar una evaluación final.

Con este tipo de registros, el profesorado tiene información sobre cómo se han ido desarrollando los acontecimientos y sobre el producto final elaborado por el grupo. Al disponer de información a lo largo del proceso se puede ir reconduciendo la actuación, mejorando el aprendizaje del alumnado y la intervención docente.

En algunas situaciones prácticas nos encontramos en límites del todo o nada. Es decir, o se cumplen a rajatabla ciertos preceptos o no se puede conseguir un resultado adecuado. Pongamos por ejemplo un diagnóstico médico: aunque los pasos puedan invitar a la divergencia, no puede haber equívocos, pues está en juego la vida de las personas.

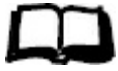


AUTOEVALUACIÓN Y REPASO

- ✓ ¿Qué finalidad tienen las técnicas e instrumentos en la evaluación?
- ✓ ¿Entre las distintas posibilidades de expresar el conocimiento, qué instrumentos pueden aportarnos una información más valiosa?
- ✓ ¿Qué pasos deberían seguirse para poder poner en práctica una o

varias técnicas con un fin de evaluación formativa?

- ✓ ¿Podría justificar las técnicas que utiliza en sus asignaturas y contrastarlas con las propuestas que se han utilizado en el capítulo?
- ¿Dónde se encuentran las diferencias y a qué se deben?



LECTURAS RECOMENDADAS

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Este libro hace un profundo análisis de las distintas opciones del aprendizaje, y de cómo la enseñanza y el aprendizaje universitario puede hacerse exigente siguiendo procesos reflexivos, e incidiendo en la necesaria eficacia educativa. En particular, los capítulos 8 y 9 hacen referencia a la evaluación, los instrumentos que se pueden emplear, su aplicación práctica, y cómo permiten que ayude al aprendizaje profundo.

BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Un libro que aporta las experiencias desarrolladas durante varios años utilizando el aprendizaje reflexivo en la docencia universitaria y cómo realizarlo, las dificultades iniciales, los momentos difíciles, pero también, las propuestas de desarrollo que permiten que sea realizado con la exigencia necesaria. En casi todos los capítulos encontramos cómo se puede aplicar la evaluación, con la ayuda de los instrumentos que permiten conseguir los objetivos buscados.

Una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria

En este capítulo²³ se presenta una propuesta genérica para poder llevar a cabo procesos de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Está basada en los resultados obtenidos a través de una línea de investigación didáctica en la que estamos trabajando desde hace más de diez años. Se trata de un modelo lo suficientemente flexible como para que pueda ser aplicado en cualquier contexto, materia y situación de la docencia universitaria. Para conseguirlo, la propuesta se desarrolla a través de unos pasos sucesivos y relacionados, que son los siguientes:

1. Plantearse las *preguntas-problema* a resolver.
2. Elaborar unos *principios de procedimiento* que nos indiquen cómo poder resolver las preguntas-problema y que nos valgan para evaluar en qué grado se han conseguido.
3. Plantear cinco *líneas específicas* de intervención (técnicas e instrumentos de evaluación).
4. Diseñar un *sistema específico* ajustado al contexto concreto, ponerlo en práctica y llevar a cabo procesos de análisis y mejora del mismo para irlo perfeccionando.

Los tres primeros son genéricos y ya están elaborados, aunque también pueden ser modificados por cada docente o grupo de docentes. El cuarto paso es la aplicación práctica y contextualizada de la propuesta y debe ser llevado a cabo por el docente, o grupo de docentes, responsable de dicha materia. Se trata de una propuesta lo suficientemente estructurada, pero abierta y flexible, como para que pueda ser aplicada en cualquier contexto y por cualquier docente universitario. Llevamos muchos años demostrando su viabilidad y adecuación, así como evaluándola y perfeccionándola paso a paso.

La opción por una Evaluación Formativa y Compartida

Llevamos más de una década perfeccionando y experimentando una propuesta genérica para el diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida en la Educación Superior. Los dos aspectos más importantes de dicha propuesta son precisamente los que le dan nombre: el esfuerzo por desarrollar una evaluación eminentemente *formativa* y el interés por desarrollar procesos e instrumentos que faciliten la realización de una evaluación *compartida*.

Por *evaluación formativa* entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado, el perfeccionamiento del docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto educativo. Por *evaluación compartida* entendemos aquella en la que es conveniente implicar al alumnado en los procesos de evaluación. Esto supone concebir la evaluación como un proceso de diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas entre los implicados en dicho proceso (profesorado y alumnado), más que un proceso externo, individual e impuesto. Existen algunas técnicas muy extendidas que ayudan a avanzar hacia procesos de *evaluación compartida*: *autoevaluación*, *coevaluación*, *autocalificación* y *calificación dialogada*. En el capítulo 1 pueden encontrarse definiciones de cada uno de estos conceptos; en el capítulo 3, un mayor desarrollo de técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y en la segunda parte del libro ejemplos de su puesta en práctica en experiencias concretas de docencia universitaria.

En nuestro caso, el motivo que nos llevó a desarrollar este tipo de procesos de evaluación formativa y compartida fue la búsqueda del mayor grado posible de coherencia entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en los que basamos nuestra teoría y práctica educativa. En trabajos anteriores hemos presentado numerosos estudios de casos y experiencias de evaluación formativa y compartida, así como demostrado su viabilidad, fiabilidad y adecuación²⁴.

La propuesta de evaluación formativa y compartida que realizamos se compone, como hemos señalado, de varios pasos sucesivos, que siguen la metodología básica de los procesos de investigación-acción. Los pasos son los siguientes:

1. Elaboración de un listado de *preguntas-problema* que se plantean para abordar un proceso de evaluación formativa y participativa.
2. Establecimiento de unos *principios de procedimiento* que siempre deben cumplir nuestros sistemas y propuestas de evaluación formativa y compartida, independientemente del contexto y materia en que se fuera a poner en práctica el sistema. Estos principios también pueden ser entendidos como “criterios de calidad evaluativa”, dado que sirven para evaluar hasta qué punto el sistema de evaluación cumple los requisitos que se habían establecido y el grado de adecuación que alcanza respecto a lo planificado.

- Marcar cinco *líneas de intervención* específicas, que engloban las diferentes
3. técnicas e instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados.
 4. Diseñar un *sistema de evaluación* concreto para cada situación educativa específica, así como su puesta en práctica y análisis posterior, mediante procesos de investigación-acción. Hasta el punto 3 la propuesta es genérica, pero este paso fuertemente contextualizado, tiene que realizarlo cada docente en cada materia, grupo y curso en que vaya a desarrollar su sistema de evaluación formativa, seleccionando los instrumentos y técnicas concretas que sean más adecuadas para cada caso. Este paso 4 consiste en la puesta en práctica del sistema planificado, recogiendo datos sobre dicho proceso y sus resultados para, a continuación, tomar decisiones de intervención en función de la evolución de dicho proceso y del contexto.
 5. El último paso es el *análisis final y posterior* de dicho proceso, con la elaboración de conclusiones, ventajas e inconvenientes encontrados y la búsqueda de soluciones para la siguiente puesta en práctica. La utilización de este tipo de procesos metodológicos nos ha permitido ir perfeccionando el sistema, así como las técnicas e instrumentos utilizados.

A continuación vamos a ir desarrollando cada uno de estos pasos.

Las preguntas-problema como punto de partida

Hacen referencia a las cuestiones que nos planteamos y a los problemas que intentamos resolver. Nos ayudan a tomar decisiones sobre los sistemas e instrumentos de evaluación a emplear y sobre cómo utilizarlos de un modo más conveniente. Las principales son las siguientes:

- ¿Cómo integrar la evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo estructurar un sistema de evaluación útil para (y al servicio de) la mejora del proceso de enseñanza, el aprendizaje del alumnado y el perfeccionamiento del profesor?
- ¿Cómo plantear un sistema de evaluación con una orientación claramente formativa y continua?
- ¿Cómo lograr que sea viable en las condiciones habituales de trabajo de cada profesor universitario? ¿Cómo conseguir que sea una ayuda y no una carga?
- ¿Cómo pasar de la evaluación formativa y continua a la obligada calificación al final del proceso? ¿Puede convertirse la calificación en un factor formativo?

Los principios de procedimiento para la puesta en práctica

Para intentar encontrar respuestas a las preguntas-problema que acabamos de presentar elaboramos una serie de *principios de procedimiento*. Se trata de las características que deberíamos intentar cumplir en los sistemas e instrumentos de evaluación que diseñábamos y utilizábamos. Por tanto, nos orientan a la hora de decidir cómo poner en práctica los sistemas de evaluación concretos en cada contexto y asignatura, o cómo resolver las dudas y dilemas que suelen ir apareciendo durante la puesta en práctica de los sistemas de evaluación.

La segunda forma de utilizarlos es como *criterios de calidad*, para evaluar el grado en que un sistema de evaluación concreto, y/o una práctica llevada a cabo en un contexto específico, se aproxima a las características establecidas de evaluación formativa y compartida.

Pueden encontrarse trabajos de otros autores que también establecen una serie de criterios que, a su juicio, son relevantes para llevar a cabo un adecuado sistema de evaluación (Barberà, 2003; Joint Comité, 1988; Sanmartín, 2007; Zabalza, 2001, 2003).

A continuación explicamos los nueve principios de procedimiento que hemos establecido:

1. *Adecuada*. Se refiere a la necesidad de que los sistemas e instrumentos de evaluación sean adecuados y coherentes en tres aspectos: respecto al diseño curricular, respecto a las características del alumnado y el contexto, y respecto a los planteamientos docentes.
La adecuación al diseño curricular guarda una relación directa con lo que Biggs (2005) denomina *enseñanza alineada* para referirse a la coherencia entre el diseño curricular (objetivos y actividades de aprendizaje) y el sistema de evaluación planteado, realizando un especial hincapié en la importancia que tiene para conseguir unos buenos resultados de aprendizaje y una enseñanza de calidad, en relación a las competencias profesionales.
2. *Relevante*. Si la información que aporta es importante, significativa y útil para los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dada la imposibilidad de recoger la máxima información posible sobre todo el alumnado y los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados, es muy importante decidir previamente los aspectos más relevantes en los que centrar nuestra atención.
3. *Veracidad*. Si cumplen los criterios de credibilidad y rigor científico en cuanto a la obtención y análisis de la información. Ser contrastable y estar fundamentada en datos y evidencias.
4. *Formativa*. En qué grado la evaluación sirve para mejorar el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar.
5. *Integrada*. En un triple sentido: a) Si los sistemas e instrumentos de evaluación

están integrados en los procesos cotidianos de enseñanzaaprendizaje, en vez de constituir momentos puntuales y finales. En éste sentido guarda una estrecha relación con el concepto de *evaluación continua*. b) Que sirva para evaluar los procesos de aprendizaje del alumnado, la intervención del profesor y los procesos de enseñanzaaprendizaje desarrollados. c) Si están recogidos los diferentes ámbitos, contenidos y competencias a desarrollar, en los diferentes instrumentos de evaluación utilizados.

6. *Participativa y negociada*. Si el sujeto evaluado participa en los procesos de evaluación, así como en el establecimiento de los criterios de evaluación y calificación. Requiere la implicación de alumnado y profesorado, el diálogo permanente y una colaboración mutua.
7. *Viable*. Respecto a las condiciones de tiempo, número de alumnos y asignaturas, capacidad de trabajo y circunstancias personales. El sistema de evaluación tiene que ser viable en las condiciones de trabajo habituales. No puede significar una sobrecarga excesiva de trabajo. No es fácil encontrar el punto exacto de equilibrio, pero sí es muy importante intentar hacerlo e irlo corrigiendo curso a curso.
8. *Tendente a la autorregulación*. Buscar el desarrollo de la autonomía del alumnado, favoreciendo la autorregulación de los procesos de aprendizaje.
9. *Ética*. Posee dos implicaciones. La primera es la no utilización de la calificación como herramienta de control, poder, amenaza o venganza sobre el alumnado. Otro aspecto fundamental es el que se refiere a la utilización de la información obtenida a través de la evaluación, en cuanto al cumplimiento de las garantías de confidencialidad, anonimato y respeto.

Las cinco líneas de intervención en la práctica docente universitaria

Entendemos que cada realidad educativa es diferente, así como cada docente, por lo que no podemos proponer un sistema de evaluación único y cerrado, sino que proponemos cinco líneas de trabajo, para que cada persona genere su propio sistema claramente contextualizado.

Hemos agrupado las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación en cinco grandes tipos. Entendemos que estas líneas pueden (y deben) ser complementarias y, en ningún caso, excluyentes entre sí. La combinación exacta entre ellas depende de las circunstancias de cada caso, más los necesarios reajustes que se van haciendo con el paso de los cursos. Para entender mejor ese paso a las situaciones prácticas reales, en la segunda parte del libro presentamos varias experiencias, en las cuales puede comprobarse que existen muchas formas diferentes de poner en práctica un sistema de evaluación formativa y/o compartida. Las cinco vías de intervención son las siguientes:

1. El cuaderno del profesor y el cuaderno de clase. La primera propuesta se basa en la utilización de algún tipo de diario o *cuaderno del profesor*, donde recoger información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que van teniendo lugar día a día. Existen numerosas posibilidades y combinaciones, desde los *cuadernos muy estructurados*, que nos han conducido hacia las *fichas de autoevaluación* de las clases por parte del profesor (que pueden ser diarias o “de seguimiento”), hasta los *cuadernos poco o nada estructurados*, tendentes a diarios, anecdóticos, reflexiones sobre la práctica, aspectos claves a considerar, vivencias, etc.

El *cuaderno de clase* consiste en un cuaderno en el que cualquier persona del grupo puede registrar sus valoraciones sobre la marcha del proceso de aprendizaje, sobre alguna de las actividades de aprendizaje realizadas y/o realizar propuestas de mejora. Hay varias opciones de utilización: pasar de mano en mano entre el alumnado y recogerse al final de la clase; estar en un lugar fijo, donde se acercan las personas que quieran utilizarlo o convertirlo en un buzón, donde se depositan dichas valoraciones. Con la utilización de las webs y las plataformas digitales surgen otras formas de realizar este tipo de procesos: chats, foros de discusión, cuadernos de bitácora, blogs, listas de correo, etc.

2. Actividades de aprendizaje específicas. Aquí entrarían las actividades de aprendizaje específicas de algunas materias universitarias como: prácticas de laboratorio, proyectos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, resolución de problemas, prácticas de campo, prácticas externas, etc. Lógicamente, también se incluyen los documentos que suelen elaborarse sobre las mismas (proyectos, cuadernos, diarios reflexivos, informes, fichas...).

3. Producciones del alumnado y fichas de seguimiento del alumnado. En este apartado se agrupan los diferentes documentos que genera el alumnado en las diferentes actividades de aprendizaje que se llevan a cabo. Por ejemplo: fichas de sesiones, estudio de casos, recensiones de lecturas, informes, trabajos monográficos, aprendizaje por problemas, proyectos desarrollados de forma grupal, búsquedas, etc.

Existen algunas competencias y aprendizajes que sólo pueden ser evaluados a través de la observación. Para estas situaciones existe una amplia gama de instrumentos de recogida de datos: listas de control, listas de verificación, escalas de diferente tipo (numéricas, verbales, descriptivas, gráficas), fichas de observación sistemática, rejillas, anecdóticos, fichas de registro, etc. Nosotros preferimos utilizar las *Fichas de Seguimiento Individual*, así como las *Fichas de Observación Grupal* asociadas.

Tanto el *portafolio* como la *carpeta* son instrumentos que facilitan la recopilación de los diferentes documentos y actividades de aprendizaje realizadas por el alumnado. Otra opción complementaria, preferida por bastantes docentes, es realizar un seguimiento mediante el registro de los diferentes trabajos y documentos que va generando el alumnado, para lo cual pueden utilizarse fichas de seguimiento individual y/o grupal, bien de forma manual o electrónica. Para este último caso suelen utilizarse hojas de cálculo o programas informáticos específicos. Otra forma de llevar a cabo este seguimiento es la

utilización de *plataformas virtuales de enseñanza*, entre cuyas funciones programadas suele estar la realización de este tipo de recopilaciones, así como recuentos de participación, evolución cronológica, etc.

4. Procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida. Recogemos aquí cualquier técnica y/o instrumento que facilita la realización de procesos de autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada, bien de forma individual o grupal.

La evaluación compartida puede tener diferentes formas, desde los diálogos que se generan a partir de las autoevaluaciones del alumnado, con la finalidad de aclarar algunos aspectos, hasta los procesos de evaluación compartida en el propio grupo de estudiantes. La utilización del portafolio suele estar muy ligada a este tipo de dinámicas, dado que el alumno tiene que seleccionar las evidencias que presenta y justificarlas, con la posibilidad incluida de analizar su proceso de aprendizaje y su evolución personal en la materia.

5. Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación. En este apartado entran las dinámicas de trabajo colaborativas y grupales dirigidas a la mejora de la propia práctica del profesorado participante, en torno a un tema, o a un problema de la práctica. Habitualmente se siguen dinámicas de investigación-acción o investigación colaborativa, aunque también pueden realizarse de forma individual. Para llevar a cabo estos procesos suelen utilizarse diferentes instrumentos y técnicas de obtención de datos, como: observación externa, narraciones, descripciones, grabaciones audio y/o vídeo, estudios de caso, cuestionarios, fotografías, observación sistemática, informes de alumnado y profesorado, etc.

También pueden incluirse en este apartado las actividades colectivas o individuales realizadas con el alumnado que pueda suministrar información sobre la marcha del proceso y posibilidades de mejora, como pueden ser debates, cuestionarios, dinámicas colectivas de evaluación, etc. Estas actividades pueden ser parte de la rutina del aula, dejando un pequeño intervalo de tiempo al final de cada sesión, realizarse puntualmente o realizarse a través de otras técnicas, como las explicadas en la primera vía (cuaderno de clase, chats, foros de debate, cuadernos de bitácora, listas de correo, etc.).

Diseño de un sistema de evaluación concreto para cada situación educativa específica

Este paso es el más delicado, pero el más interesante como docentes. Se trata de diseñar un sistema de evaluación específico para cada una de las materias que impartimos, intentando cumplir en el mayor grado posible los principios de procedimiento que hemos establecido. Hasta el punto anterior la propuesta es genérica, pero este paso requiere adaptar dicha propuesta a las características de cada materia, grupo y curso en que se vayan a desarrollar procesos de evaluación formativa y/o compartida,

seleccionando los instrumentos y técnicas concretas que sean más adecuadas para cada caso.

Una vez diseñado un sistema de evaluación propio y contextualizado, hay que ponerlo en práctica, recogiendo datos sobre su funcionamiento y sus resultados para, a continuación, tomar decisiones de intervención en función de la evolución de dicho proceso. En muchos casos, estos procesos de planificación-acción-observación y análisis se realizan en pequeños grupos. Por tanto, llevamos a cabo ciclos de investigación-acción sobre nuestra propia práctica, con la finalidad de ir evaluando y mejorando curso a curso (López et al., 1999, 2006a). En la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria estamos llevando a cabo este tipo de procesos de forma sistemática con unas sesenta materias cada curso. Tras cada cuatrimestre llevamos a cabo un análisis final y posterior de las experiencias, con la elaboración de un informe que incluye ventajas, inconvenientes, resultados y conclusiones, así como un listado de posibles soluciones para la siguiente puesta en práctica. La utilización de este tipo de procesos metodológicos nos permite ir perfeccionando los sistemas y prácticas de evaluación que desarrollamos, así como las técnicas e instrumentos utilizados (López et al., 2006b, 2007).

En Biggs (2005) y Knight (2005) pueden encontrarse referencias sobre la adecuación de este tipo de dinámicas con la finalidad de lograr sistemas de evaluación lo más alineados y coherentes posibles, de modo que favorezcan los procesos de aprendizaje del alumnado y la calidad de la docencia. Consideran que lograr un buen sistema de evaluación requiere mucha reflexión previa, tiempo de puesta en práctica y procesos de evaluación y análisis para ir realizando los ajustes precisos año a año.



AUTOEVALUACIÓN Y REPASO

- ✓ ¿Cuál es la finalidad de este capítulo y qué utilidad puede tener para el profesorado universitario interesado en desarrollar sistemas de evaluación formativos en sus materias?
- ✓ ¿Cuáles son los cuatro pasos sucesivos para desarrollar un sistema de Evaluación Formativa y Compartida, ponerlo en práctica y perfeccionarlo?
- ✓ Revisar los Principios de Procedimiento que indican las características que debe tener un sistema de Evaluación Formativa y Compartida e intentar agruparlos en un número menor de principios.
- ✓ ¿Cuáles son los tipos de técnicas e instrumentos de evaluación entre los que pueden seleccionarse los que se van a utilizar en una



LECTURAS RECOMENDADAS

BIGGS, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. (Ed. original: *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press).

Este libro ya ha sido comentado al final del capítulo 3. Respecto a la temática de este capítulo, añadiremos que explica la importancia que tiene la buena alineación del sistema y proceso de evaluación con el resto de elementos curriculares (finalidades, contenidos, actividades de aprendizaje...) de cara a lograr unos procesos de aprendizaje de la máxima calidad posible. También se presenta un método de evaluación genérico que puede ser utilizado en cualquier materia universitaria a través de una escala graduada por verbos de acción, de cuatro niveles que denomina taxonomía SOLO ("Structure of the Observer Learning Outcome") y experiencias concretas que fomentan la participación del alumnado en los procesos evaluativos.

BARBERÀ, E. (2003). "Estado y tendencias de la evaluación en educación superior". En *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, nº 2.

Interesante artículo que revisa la situación de la evaluación en la Universidad y propone una serie de características que deberían cumplir los diferentes sistemas de evaluación que se utilicen en la docencia universitaria.

BOUD, D. (coord.) (1995). *Enhancing learning through Self-Assessment*. London: Routledge Falmer.

Se trata de un libro realizado por un grupo de profesores universitarios especialistas en la autoevaluación y la coevaluación, coordinado por David Boud. Revisa diferentes aspectos técnicos relacionados con la autoevaluación, analiza su validez y fiabilidad, presentan experiencias de autoevaluación en diferentes tipos de materias y áreas, fundamentalmente en carreras técnicas y desglosan los resultados de un meta-análisis sobre este tipo de experiencias. Muestra evidencias de que la autoevaluación es fiable también cuando se utiliza como autocalificación y que las diferencias de puntuaciones entre la calificación del profesorado y del alumnado no suelen ser estadísticamente significativas. El libro tiene un enfoque bastante instrumental, analizando las relaciones que existen entre aprendizaje y autoevaluación, su fiabilidad y cómo ponerla en práctica, pero sin entrar mucho en los aspectos éticos y democráticos de la evaluación.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (2000). *Evaluación compartida*. Morón de la Frontera (Sevilla): Cooperación Educativa Kikiriki.

Este libro tiene dos partes claramente diferenciadas. En la primera parte puede encontrarse la fundamentación teórica sobre la conveniencia de llevar a cabo una evaluación compartida en educación y la primera elaboración de la propuesta. En la segunda parte se presentan los resultados de su puesta en práctica en diferentes contextos y etapas educativas, incluida alguna experiencia en enseñanza universitaria.

LÓPEZ PASTOR, V. M. et al. (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Esta obra contiene una clarificación conceptual y un marco teórico sobre la temática de la evaluación en educación, así como la presentación más elaborada de la propuesta y abundantes ejemplos sobre su viabilidad y adecuación tras más de trece años de puesta en práctica, incluidos diez en enseñanza universitaria. Contiene una recopilación de experiencias de numerosos autores en diferentes etapas educativas, por lo que resulta interesante de cara a conocer una mayor diversidad de posibilidades de poner en práctica esta propuesta.

LÓPEZ PASTOR, V. M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F.; JULIÁN CLEMENTE, J. A. (2007). "La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto,

grado de desarrollo y primeros resultados”. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, número 2. Consultado (17/09/2007) en http://www.redu.um.es/red_U/2

Artículo colectivo generado por la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Se presentan las principales finalidades de la red y su metodología de funcionamiento. También un breve marco teórico sobre la temática de la evaluación formativa y compartida en la Universidad así como una propuesta genérica para llevarla a cabo. Por último, se incluye una revisión de las ventajas e inconvenientes encontrados tras su puesta en práctica.

La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida

En este capítulo vamos a analizar cómo vive el alumnado su implicación en los procesos de evaluación, así como los cambios que conlleva el ECTS. También investigaremos qué actividades e instrumentos utiliza el profesorado para promoverla y el grado de aceptación o rechazo que genera en los alumnos.

Desde la perspectiva del alumno, analizamos su papel en la Universidad según el proceso de construcción del EEES en el que estamos inmersos. Otra de las cuestiones importantes a desarrollar son los factores que afectan al aprendizaje de los alumnos, los comportamientos, la motivación, el nivel de participación en la evaluación, su pensamiento, etc.; ya que si los alumnos se muestran reacios a un proceso evaluativo determinado, posiblemente mantendrán una actitud negativa y poco participativa. Este apartado se completa con una serie de recomendaciones para que las nuevas formas de evaluación se apliquen correctamente.

Participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación formativa

El nuevo sistema de enseñanza universitaria que quiere implantarse, demanda que la respuesta del alumno en el proceso de aprendizaje y evaluación sea un elemento básico a la hora de avanzar hacia aprendizajes más profundos y de mayor calidad. La evaluación adquiere una nueva dimensión al situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque basado en la adquisición de competencias, que conlleva un replanteamiento de la docencia y del diseño de todos los elementos estructurales que la conforman (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005).

Hay que destacar que los alumnos, en el ejercicio de su profesión, necesitarán ser capaces de analizar la información que les llega, de resolver problemas conforme surgen

y de reflexionar desde un punto de vista crítico sobre su práctica profesional. Las instituciones de educación superior han de contribuir a que los alumnos mantengan la capacidad de aprender a lo largo de toda su vida. Las metodologías activas, el trabajo en grupo dentro del aprendizaje experiencial y colaborativo, en este caso, constituyen enfoques que favorecen dicho aprendizaje. La investigación en estas metodologías y su evaluación facilitan, sin lugar a dudas, su implantación; si bien no es menos cierto que el éxito en la aplicación de las herramientas didácticas y su evaluación depende del esfuerzo conjunto del alumnado, del personal docente y de la institución en la que se ponen en práctica (Andreu y García, 2006). La implicación del alumno en la asignatura, transformando la clase en un espacio de indagación y reflexión, más allá de la mera transferencia de la información se establece como principio básico (Llorens, 2006).

Al hilo de lo anterior, diversos autores (Falchikov y Boud, 1989; Kwan y Leung, 1996; Moerkerke, 1996; Dochy, Segers y Dierick, 2002, Marín-García, 2006) matizan que afortunadamente cada vez es más habitual que se reconozca la importancia de formar a los alumnos universitarios para que desarrollen las habilidades necesarias para reflexionar críticamente sobre los resultados de su trabajo y el proceso seguido para completarlo.

Las personas tienen que ser capaces de adquirir conocimientos organizados para resolver problemas imprevistos (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999). No sólo eso, sino que además sean capaces de evaluar también el trabajo de sus compañeros. Esta habilidad les será muy útil en su futuro entorno profesional, sobre todo cuando desempeñen tareas en equipo (MacPherson, 1999).

Por estas razones, uno de los principales propósitos docentes es mostrar la posibilidad de reformar nuestras prácticas educativas y evaluativas desde la perspectiva del alumno analizando qué aspectos mejoran su participación y los beneficios que va a suponer para su aprendizaje. Para profundizar sobre este tema, recomendamos la lectura de los capítulos 1 y 2 donde se recogen abundantes referencias que justifican esta propuesta, desde publicaciones genéricas sobre la enseñanza y la educación hasta artículos de revistas especializadas que contienen algunos estudios sobre la evaluación desde el punto de vista del alumnado universitario.

Siguiendo la misma lógica de razonamiento anterior, Dochy, Segers y Dierick (2002) recogen conclusiones de diferentes investigaciones sobre la participación del alumnado en la evaluación que muestran que, con frecuencia, los alumnos encuentran interesantes y motivadoras las nuevas formas de evaluar. Si bien los estudiantes nunca pierden su interés por las notas, aprenden y actúan de una manera diferente a la que adoptan en cursos donde se emplean los test tradicionales. A partir de diferentes investigaciones, Birenbaum (1996), Broadfoot (1986), Dochy, Moerkerke y Martens (1996), Segers y Dochy (1996), Topping (1998), Wilbrink (1997) elaboran las siguientes conclusiones sobre los efectos de las nuevas formas de evaluación:

- Los nuevos métodos de evaluación son menos amenazantes para la mayoría de

los alumnos que los exámenes tradicionales y son percibidos como más justos.

- Los alumnos encuentran que instrumentos tales como proyectos, ejercicios en grupo y portafolios tienen sentido, debido a su autenticidad y su mayor encaje en entornos de aprendizaje potentes.
- Aunque tales evaluaciones apelan más a la motivación interna del alumno, las calificaciones siguen siendo importantes en la mente de estos.
- El cambio a métodos de evaluación diferentes alienta cambios en los procesos y resultados de aprendizaje, que pasan de la memorización pura a un aprendizaje real (Dochy y Moerkerke, 1997).
- La mayoría de los estudios sobre participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje muestran una alta fiabilidad y validez²⁵.

El alumno en la Universidad según la convergencia hacia el EEES y el crédito ECTS

El proceso de Convergencia europea demanda que la docencia universitaria pase de una educación centrada en el docente y su enseñanza, a otra donde el centro de atención sea el alumno y su aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje debe orientarse al dominio de las competencias profesionales que va a necesitar y las capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. En este nuevo escenario es preciso utilizar una metodología activa y participativa, que parta de los intereses y necesidades del propio alumno, de manera que se fomente el aprendizaje autónomo y la autorregulación.

Desde este punto de vista, el objetivo principal de la educación superior ha cambiado para dirigirse a los estudiantes con el fin de proporcionar apoyo para desarrollarse como “practicantes reflexivos” capaces de reflexionar críticamente acerca de su propia práctica profesional (Falchikov y Boud, 1989; Kwan y Leung, 1996, citado en Dochy, Segers y Dierick, 2002). Los estudiantes que ocupan posiciones en las organizaciones modernas han de ser capaces de analizar la información, mejorar sus habilidades de resolución de problemas y comunicación y reflexionar sobre su propio papel en el proceso de aprendizaje. Las personas tienen que ser capaces de adquirir conocimiento de manera independiente y de emplear ese cuerpo de conocimientos organizados para resolver problemas imprevistos (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999).

Para conseguir una mayor responsabilidad del alumnado en su propia formación, una estrategia didáctica adecuada es favorecer la participación del mismo en los procesos evaluativos. Para ello, es necesario un cambio de actitud del docente y del alumno respecto a los modelos tradicionales de trabajo en el aula universitaria, así como trabajar sobre las ideas que compartimos docentes y alumnos acerca de la evaluación.

En el primer capítulo de esta obra abordamos los cambios que supone el proceso de convergencia hacia el EEES. En este capítulo vamos a analizar, con más detalle, las

implicaciones que supone con respecto a la respuesta del alumnado en el proceso de evaluación.

En España, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), ha quedado regulado en el Real Decreto 1125/2003 (p. 34355), y es:

La unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Entre los cambios que supone la llegada del ECTS destacamos la necesidad de utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación innovadores e incorporar actividades encaminadas a dar mayor participación y responsabilidad a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Una vez se ha asignado a cada asignatura un número de créditos ECTS, el profesorado calcula el volumen de trabajo de la asignatura según el número de horas presenciales, la preparación necesaria antes y después de cada clase y el trabajo personal del alumno (búsqueda, recopilación o elaboración de materiales, lectura y asimilación de materiales, preparación de exámenes, elaboración de trabajos, talleres prácticos, trabajos en laboratorio, biblioteca, etc.). Pero en estos cálculos se olvida, en numerosas ocasiones, programar y calcular el tiempo que necesita el alumno para llevar a cabo procesos de evaluación más participativos. Así, el alumno acentúa en las desventajas o dificultades de planteamientos de evaluación innovadores y participativos, el tiempo de dedicación y la complejidad que requiere su puesta en práctica. Tal vez si el profesorado es consciente de este inconveniente e incorpora este trabajo en su plan docente, los resultados en el establecimiento de estos procesos de evaluación serán más productivos.

Por otro lado, es necesario subrayar que no sólo se trata de cambios a nivel de gestión y de estructura en un sistema de créditos comunes, sino fundamentalmente de un *cambio cultural*. En dicho cambio, el factor humano es la clave para alcanzar con éxito los objetivos propuestos. Con la expresión *factor humano* se alude a la existencia del mayor consenso posible entre todos los actores participantes del proceso (directivos, gestores, etc.), siendo el papel protagonista el del profesorado y los alumnos (Edwards, Donderis y Ballester, 2005).

Dentro de este *cambio cultural* la enseñanza y la evaluación deben adoptar nuevos métodos que estén en consonancia con la sociedad actual y el nuevo marco del EEES. Es importante atender a una nueva concepción de evaluación que enfatiza la integración de la evaluación y la enseñanza. El estudiante es considerado parte activa que comparte la responsabilidad en el proceso, practica la autoevaluación, la reflexión y la colaboración, y lleva a cabo un diálogo continuo con el profesor.

A medida que se produzca este cambio educativo, se debe también intentar cambiar esta cultura en los alumnos. Será necesario recurrir con mayor frecuencia a una

evaluación más formativa para convencer a los alumnos de que la evaluación tiene dos propósitos principales. El primero es mostrar a los alumnos sus puntos fuertes, sus debilidades y su proceso de desarrollo. El segundo es guiar a los alumnos hacia el logro de sus metas de aprendizaje. Ahora bien, este cambio no será posible si los profesores consideran la evaluación como una tarea que se realiza “cuando todo ha acabado” ya sea en una situación donde el aprendizaje esté orientado a la reproducción de conocimientos o en entorno de aprendizaje basado en problemas para ser capaz de aplicar este conocimiento y aprender diversas habilidades académicas y científicas (Dochy, Segers y Dierick, 2002).

El reto para los docentes está en conseguir que los estudiantes vayan adquiriendo la habilidad de autorregularse de manera efectiva. Para conseguirlo el alumnado necesita sentir como propios los objetivos y los criterios de evaluación. Esta nueva cultura de la evaluación también requiere cambiar el entorno de aprendizaje, cuidar el ambiente del grupo y una serie de valores que faciliten la verbalización de las ideas y de las formas de trabajo, el intercambio de opiniones y puntos de vista, el respeto mutuo y la elaboración de propuestas consensuadas. Por tanto, avanzar en armonía hacia el EEES supone trabajar por una nueva cultura de la evaluación que sea al mismo tiempo una cultura de calidad, presente en el quehacer diario y en el trabajo coherente y cooperativo de estudiantes y docentes (Anglés, Edwards, Llopis y Llorens, 2006).

En este sentido, la evaluación como elemento básico en el proceso enseñanza-aprendizaje, está obligada a reformularse para que su objetivo no sea sólo el de valorar si el alumno ha asimilado unos conocimientos, sino también si ha alcanzado ciertas competencias como son el razonamiento crítico, incluyendo la habilidad de autovaloración crítica, compromiso ético, aprendizaje autónomo, etc.

No obstante, los cambios en las prácticas evaluativas están unidos a cuestiones de poder y autoridad. La evaluación tradicional normalmente trata de un grupo de personas (profesores) que hace juicios sobre la actuación o trabajo de otro grupo (alumnos). Es un ejercicio de poder (Álvarez, 2000; Perrenoud, 1990; Santos Guerra, 1993). Quizás uno de los cambios más significativos cuando se piensa en la evaluación es el reconocimiento de la necesidad de ser cuidadoso con la forma en que se ejerce. Si se ejerce de modo que inhibe al individuo de realizar juicios sobre su propia actuación o si se ejerce de modo que lesione el sentido personal de autoplenuitud, entonces no es probable que los alumnos desarrollen la habilidad de pensar por sí mismos, o desarrollen la confianza en su habilidad de aprender y en su habilidad de valorar lo que aprenden y que continúen aprendiendo cuando concluyan sus días de formación (Brew, 2003). Actualmente este abuso de autoridad exclusivo por parte del profesor está, afortunadamente, siendo cuestionado y poniéndose en entredicho. Desde diferentes campos están surgiendo una gran cantidad de alternativas en los modos en que el poder y la autoridad sean compartidos con el alumno y éste pueda sentirse comprometido en su propio proceso de evaluación. Esta necesidad se ve reflejada en el énfasis por conseguir un aprendizaje duradero que sirva a lo largo de toda la vida, en el desarrollo de habilidades que los estudiantes necesitan para el estudio independiente, para discriminar la buena

información entre tal cantidad de información disponible y para ejercer como un buen profesional.

En definitiva, cuando los profesores comparten con sus estudiantes el proceso de evaluación, delegando control, compartiendo poder y fomentado que los alumnos puedan evaluarse a sí mismos, se realza el juicio profesional de ambos. La evaluación no es algo que se hace a los alumnos, es una actividad hecha con alumnos. Quizás estemos un poco lejos de esta visión. Sin embargo, la autoevaluación y la evaluación por los compañeros se están estableciendo firmemente y haciendo que refresquemos nuestras concepciones fundamentales sobre lo que significa evaluar el trabajo de otra persona (Brew, 2003).

Factores que intervienen en la participación y respuesta del alumno

¿Qué podemos hacer para que nuestros alumnos participen y se interesen por los procesos de evaluación que desarrollamos en nuestras clases? Determinar los criterios que nos ayuden a resolver esta cuestión no es fácil, pero de lo que no cabe duda es que el punto de partida principal es su motivación. Por tanto nos planteamos otra pregunta: ¿qué podemos hacer los docentes para motivarlos? Según Alonso Tapia y Montero (2004) la investigación sobre motivación ha puesto de manifiesto que los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores (Alonso Tapia, 1997):

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, que depende de la importancia que se concede a las metas u objetivos.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades, lo cual depende en gran medida de la experiencia previa sobre cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos aun considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

En cualquier caso, para que una estrategia de aprendizaje dé buen fruto, es fundamental que el alumno tenga la voluntad y el deseo de aprender. En este sentido destacamos como factores influyentes el interés y motivación personal, la experiencia académica, el interés profesional y las expectativas que se le ofrezcan desde la propia asignatura. En este último punto será donde los docentes podrán y deberán actuar más directamente. Consideramos que es importante el hecho de que el alumno sepa qué y cómo vamos a aprender durante el curso y qué y cómo vamos a evaluar y qué y cómo vamos a calificar. Para ello es necesario dedicar las primeras sesiones a explicar, negociar y acordar el programa, a partir de una guía suficientemente detallada. Se trata de

propiciar la participación de los alumnos en el desarrollo del currículo, de modo que lo asuman como propio y se comprometan con su desarrollo.

Nuestro modelo didáctico está relacionado con un supuesto de partida: la enseñanza entendida como actividad reflexiva e investigadora en la que el profesor se configura como un estimulador y orientador del alumnado en su proceso de aprendizaje. En dicho proceso hay que tener muy presentes algunos elementos cognitivos y motivacionales como son las ideas previas de los alumnos. Nuestra estrategia de enseñanza, a este respecto, consiste en comenzar el desarrollo de la asignatura haciendo explícitas estas ideas previas del alumnado referentes a conceptos básicos, así como sus expectativas e intereses sobre la asignatura, que podrán servir como punto de partida o de apoyo en el proceso de enseñanza. En la mayoría de los casos, el alumno tiene una idea preconcebida de cómo van a ser las clases y en el momento de iniciar una asignatura con un sistema de evaluación formativa rompemos con este modelo tradicional que esperan. Inicialmente no entienden cuál es su papel y cuál es el papel del profesor. El alumno muestra, *a priori*, un cierto rechazo a todo cambio, aunque *a posteriori* lo suelen valorar positivamente.

En materia de motivaciones, podemos afirmar que existen multitud de tipos y fuentes de motivación, pero sin duda la más valiosa es la motivación intrínseca. Mientras disponemos de respuestas satisfactorias a los problemas que se nos presentan, no sentimos la necesidad de buscar otras. Para que surja el deseo de aprender, es necesario que se produzca un cierto desequilibrio en los esquemas previos de conocimiento. La creación de un *conflicto cognitivo*, de un desequilibrio en los conocimientos previos, es la energía necesaria para que se desarrolle el aprendizaje significativo impulsado por una motivación intrínseca, la única de auténtica calidad, como es sabido (Sánchez, 2005).

López Noguero (2005) destaca la evaluación como uno de los aspectos, que se debería tener en cuenta a la hora de motivar al alumnado de nivel superior. Es importante prestar atención a la evaluación y fomentar la duda en el aula aprovechando y respetando la participación de los alumnos. Nos podríamos preguntar si cualquier tipo de evaluación influye positivamente en la motivación. La evaluación motiva si se tiene éxito de ahí que entendemos que la evaluación calificadora no motiva. Pero en general, ni la evaluación en sí misma, ni la repetición de curso si se suspende motivan al alumno a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos (Sanmartí, 2007). Los alumnos que tienen una imagen de ellos mismos como aprendices que tienen éxito están más motivados que aquellos que se han formado con una imagen negativa. La mayoría de estos últimos se niegan a aprender (Broadfoot, 2001).

Consideramos que es fundamental que el profesor insista en las ventajas que va a suponer el seguimiento del proceso e incentive al alumno para su participación en él. Para ello Delgado y Oliver (2006) proponen varias alternativas: realizar su planteamiento de forma flexible y atractiva, atribuir un valor importante a la nota de evaluación continua para calcular la nota final de la asignatura.

En cualquier caso sabemos que no todos los alumnos presentan las mismas

preferencias a la hora de aprender. A partir de una encuesta realizada a 4.029 estudiantes de tres regiones europeas, Masjuan (2004) fundamenta que sin tener datos comparativos para poder confirmar ninguna hipótesis, los resultados sugieren que, hoy como ayer y en diferentes contextos, las distintas áreas de estudio atraen perfiles diferentes de alumnos con distintas motivaciones y expectativas. El nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con lo que la Universidad les ofrece es más bien bajo, puesto que solamente la transmisión de información merece una nota de aprobado, los demás aspectos evaluados en el cuestionario se sitúan por debajo de esta calificación. Los resultados muestran que los estudiantes que disponen de menos tiempo tienen lógicamente mayores dificultades, lo cual apoyaría la necesidad de organizar los estudios reconociendo institucionalmente esta realidad con medidas de orientación y de flexibilización de las matrículas. La mejora de la calidad de la docencia es una reivindicación mayoritaria de los estudiantes encuestados, pero ponerla en práctica comporta tener en cuenta las realidades distintas y las nuevas maneras de enfrentarse a la Universidad que los datos aportados nos sugieren. Los métodos pedagógicos más participativos y el trabajo más directo con grupos reducidos frecuentemente incrementan el trabajo de los estudiantes, los cuales no siempre están dispuestos a asumirlo si no cambian otras cosas del conjunto de su experiencia vital.

Sintetizando, cabe destacar que nuestra intención debe centrarse en actuar sobre las motivaciones de nuestros alumnos para conseguir que pregunten, sean activos y reactivos, permanezcan concentrados y atentos en las actividades e instrumentos de evaluación que se les proponen, expresen su satisfacción o crítica, etc. Esta motivación sólo existe en el marco de una relación pedagógica de aprendizaje en el que confluyen tres relaciones: relación del alumno con el profesor, del profesor con la materia y del alumno con esta misma materia. Florence (2000:98) denomina a estas relaciones *triángulo pedagógico*. Veamos un breve desarrollo de cada una de estas relaciones en el marco de la evaluación formativa y compartida (**Figura 5.1**).

Figura 5.1 Motivación y confianza recíproca (modificado de Florence, 2000)



La relación alumno-profesor es una cuestión tan sencilla como que difícilmente un profesor será el origen de las motivaciones de sus alumnos si él mismo no es un apasionado de su enseñanza, alguien que siente placer en comunicar y estar en contacto con sus alumnos. En temas de evaluación, el profesor debe dar seguridad y confianza al alumno (confianza recíproca) para que instrumentos y actividades de evaluación compartida se den eficazmente. En definitiva, debe hacer ver al alumno que sea cual sea la calidad de sus realizaciones, será aceptado y animado para conseguir superarse y alcanzar los objetivos propuestos. Esta seguridad y confianza para la motivación también debe fomentarlas respecto a los demás alumnos del grupo-clase en actividades como la coevaluación.

En la relación del profesor con la materia, y en cuestiones de evaluación, juega un papel primordial la imagen que da el profesor al alumno cuando plantea la utilización de sistemas de evaluación formativa donde rompemos el modelo tradicional que esperan. Si el profesor no está cómodo con estas actividades y convencido de que estos sistemas de evaluación más participativos fomentan su aprendizaje autónomo y para toda la vida, el alumno no podrá desarrollar un interés y deseo por su puesta en práctica.

Por último, en la relación del alumno con la materia, se origina el momento clave de la motivación con la confrontación del alumno con las actividades o instrumento de evaluación: *el situarse*. Se plantean varias preguntas: ¿cómo percibe el alumno las actividades o instrumentos? ¿qué valor tienen éstas a sus ojos? ¿qué necesidad, qué ganas despiertan éstas en él? Y, seguidamente, ¿cómo se percibe él con respecto a las actividades y/o instrumentos? ¿cómo se siente capaz de abordarlas? ¿piensa que podrá adquirir una nueva habilidad con ellas y encontrar placer? El alumno se encuentra ante una alternativa. O las actividades y/o instrumentos de evaluación deseados por el

profesor le son extraños porque no despiertan nada en él o porque no se siente capaz de abordarlas. En este caso, no habrá evaluación posible si no es con la imposición o el puro acondicionamiento. O bien estas actividades y/o instrumentos representarán algo para el alumno, liberarán en él un dinamismo: siente que podrá dedicarse a ellas, valorizarse y, por ello, la finalidad de aprendizaje que constituye dichas actividades y/o instrumentos, pensada y comunicada por el profesor, pasan a ser su finalidad, su propio asunto. La finalidad del profesor pasa a ser la del alumno (Florence, 2000). En este momento el alumno se compromete y pasa a ser parte activa del proceso.

Opiniones y percepciones de los alumnos sobre su participación activa en los procesos de aprendizaje

El tema de la opinión y actitud de los estudiantes hacia la evaluación resulta cuando menos innovador, pues apenas existe bibliografía sobre el mismo, al tiempo que es de sumo interés tanto para profesores como para alumnos. A pesar de contar con una extensa literatura sobre evaluación apenas existen referencias relativas a las *actitudes u opiniones hacia la evaluación* (Pinelo, 2005).

En primer lugar tendríamos que preguntarnos: ¿cuáles son las causas o factores que hacen que los alumnos participen o no durante las clases de forma general, y en los procesos de evaluación, de forma específica? Rinaudo, Donolo y Chiecher (2002) exponen, a partir del estudio de Fassinger (1995), tres cuestiones sobre por qué algunos alumnos participan en clases diariamente —y por tanto en procesos e instrumentos de evaluación formativa y compartida— mientras que otros no pronuncian una palabra durante todo el periodo de duración de una materia. La primera cuestión sería las características de la clase, que estarían vinculadas esencialmente a las oportunidades de intercambio que se abren entre el profesor y los alumnos durante el desarrollo de una tarea o en el transcurso de la clase. En relación al tema, Lundeborg y Moch (1995) señalan que si se crean ambientes no amenazantes, en los que se acepten la duda y el error, los alumnos estarán más dispuestos a participar y a trabajar en colaboración.

Los rasgos de los estudiantes son la segunda cuestión que influye en su mayor o menor participación. Según Fassinger (1995) tiene que ver con el grado de confianza que tienen en sí mismos, con el hecho de que se preparen o no para la clase —ya sea leyendo previamente el material que va a tratarse o completando tareas requeridas por el profesor—, con la comprensión que alcanzan de los temas trabajados en la clase, con sus intereses y necesidades respecto de la asignatura y, por supuesto, con sus rasgos de personalidad.

Por último, los rasgos del profesor constituyen la tercera cuestión y se vincula con las oportunidades que éste ofrece para que se hagan preguntas, se planteen cuestiones, se expresen puntos de vista alternativos, como así también, con la forma en que trata las respuestas de los estudiantes. Según Fassinger (1995), es importante evaluar si el docente

da la bienvenida a las discusiones que se generan en la clase, si es accesible a recibir y escuchar perspectivas diferentes y si ofrece apoyo a sus alumnos; puesto que si están dadas tales condiciones es más probable que los estudiantes se dispongan a participar activamente.

A la vista de estas cuestiones, Rinaudo, Donolo y Chiecher (2002) presentan diferentes razones que dan 151 estudiantes de diferentes carreras universitarias para justificar su participación escasa o frecuente durante las clases. Son siete las categorías que se pueden establecer de las razones que destacan los alumnos con autopercepción de poco participativos: rasgos de personalidad, temor a la equivocación y a la opinión de otras personas, falta de preparación previa, comprensión insuficiente del tema, dificultad para expresar ideas, falta de intereses en el tema y categoría residual de otras razones. Con respecto a la autopercepción de alumnos participativos se recogen seis categorías: aclaración de dudas a través de preguntas, aporte de ideas, ejemplos y puntos de vista en relación al tema, contribución para el propio aprendizaje y el de los compañeros, interés en el tema, exposición de ideas y conclusiones personales para confirmarlas o corregirlas, y categoría residual de otras razones.

Estas categorías se ven reflejadas en mayor o menor medida cuando solicitamos a nuestros alumnos que participen en el proceso de evaluación a través de instrumentos como la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, etc.

Hannan y Silver (2005) señalan que las reacciones de los estudiantes ante los procesos de innovación en la enseñanza superior son diversas. De los 47 entrevistados, 11 hicieron mención de las reacciones de los estudiantes en términos negativos y otros 16 con mezcla de negativos y positivos. En este estudio se muestra como algunos estudiantes necesitan ser persuadidos lo que puede ocasionar un claro obstáculo para la innovación. Las mismas investigaciones señalaban que algunos estudiantes se adaptan mejor a los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que otros, y que algunos alumnos reaccionan negativamente a una sobrecarga de innovación, mostrando oposición ante la innovación. Por el contrario, algunos entrevistados dieron un informe muy positivo sobre las reacciones de los estudiantes, incluso algunos señalaron que los estudiantes presionaban a favor del cambio. Estos mismos autores destacan que buena parte de estas respuestas dependen de los modos que el innovador emplea y de la naturaleza de la innovación, así como de la experiencia previa de los alumnos y de las actitudes del resto de los participantes. La innovación con frecuencia significaba riesgo y rechazo. Las dificultades no eran necesariamente el resultado de emprender iniciativas radicales sino que las actitudes podían ser no ya de apoyo o rechazo, sino también ambivalentes y con posibilidad de cambio.

En la **Tabla 5.1** presentamos las respuestas del alumnado sobre su participación activa en los procesos de aprendizaje y evaluación. Está elaborada a partir de experiencias desarrolladas durante el curso 2005/06 en diferentes universidades, asignaturas y áreas. Estos resultados pertenecen a un grupo de profesores que forman parte de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, que

como se ha mencionado, lleva funcionando desde septiembre de 2005, a través de una dinámica colaborativa basada en la realización de ciclos sucesivos de investigación-acción en diversas asignaturas y titulaciones (López, Monjas y Vallés, 2006; López, Julián y Martínez, 2007). La finalidad es conocer cómo, en estos momentos, el estudiante vive este proceso de cambio y la necesidad y *obligación* de su participación, siendo conscientes de que es preciso un tiempo y que todo cambio genera resistencias y dificultades en sus inicios. Asimismo intentaremos ver qué estrategias se utilizan más por parte del profesorado para provocar su participación y, a su vez, cuáles son más aceptadas o rechazadas por los alumnos.

TABLA 5.1. RESPUESTA DEL ALUMNO EN LAS DIVERSAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN		
AUTOR/ES Y AÑO	FORMA DE PARTICIPACIÓN	RESPUESTA DEL ALUMNO
Romero, Amante y García (2006)	Evaluación entre pares y metodologías activas (ABP, AA y método del caso).	Percepción del alumno de una mayor capacidad de comunicación oral que con sistemas tradicionales.
Chivite y Julián (2006)	Autoevaluación, autocalificación y calificación otorgada por los estudiantes del resto de los grupos a la presentación y defensa del trabajo. Calificación del profesor que el propio grupo se encarga de individualizar.	Los participantes destacan como ventajas la continuidad en el trabajo, lograr aprendizajes más significativos, la mejora en la relación entre teoría y práctica, el fortalecimiento del trabajo en equipo y la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, destacan tres inconvenientes: la complejidad del sistema de calificación, el incremento de trabajo que supone su aplicación y asumir la responsabilidad de que en un momento dado en el seno del grupo deben personalizar la calificación otorgada al grupo en su conjunto.
Ureña y Ruiz (2006)	Autoevaluación del alumno.	En cada momento se conocen los errores y pueden reorientar su trabajo para corregirlos. Favorece un intercambio de opiniones e información y una mayor comunicación y más cercana entre profesor y alumno. Se destaca una falta de conciencia y hábito. Es un proceso complejo.
Santos y Martínez (2006)	Procesos de autoevaluación compartidos.	Uno de los aspectos más valorados por parte del alumnado es la transparencia del proceso seguido, al convertirse en juez y parte del mismo. Cuando se plantea la posibilidad de que cada estudiante participe en su propia evaluación, las primeras reacciones son de incredulidad y sorpresa. Cuando el proceso avanza, comienza a comprender cómo la autoevaluación es una herramienta válida para su formación como futuros docentes.
Sánchez(2006)	Autoevaluación del alumno y metodología participativa.	Los alumnos se sienten parte activa de su proceso de aprendizaje, se trabaja más, pero con un sentido eficaz y

		más justo. De forma general responden a este proceso con una mayor motivación, implicación y rendimiento.
Sicilia (2006)	Autoevaluación del alumno y heteroevaluación.	La posibilidad de participar en su propio proceso de aprendizaje, permite romper con la monotonía y la rutina, favorece un ambiente distendido, consciente del compromiso que se ha adquirido y desarrollo de la capacidad de reflexión sobre cuestiones éticas y políticas. Se observa en los alumnos falta de costumbre y timidez al ser parte activa del proceso, sobrecarga de trabajo. Los estudiantes se sienten más preocupados por demostrar lo que han realizado y no tanto por lo que ellos personalmente han aprendido. Sentimientos de culpabilidad en la autocalificación por lo que ha podido aprender o no (juicio ético-moral).
Vallés (2006)	Autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida a través de entrevista individualizada.	Los aspectos positivos que resaltan los estudiantes son los siguientes: la existencia de conexión entre teoría y práctica, la motivación que supone el modo de trabajo, que aprenden más y sin necesidad de memorizar, que construyen su propio aprendizaje, que el proceso sea dinámico y el hecho de sentirse como parte activa del mismo. Valoran también positivamente que no se haya realizado examen. Entre las desventajas encontradas, los alumnos destacan: un exceso de carga de trabajo e incluso en ocasiones se sienten “desbordados”. La coevaluación ha resultado ser un proceso complejo.
Cortón (2006)	Autoevaluación y coevaluación o evaluación colaborativa.	Aspectos destacados: mayor aprendizaje, más activo y ameno, muy participativo, más motivador que dar un temario y aprender para el examen y permite consensuar las decisiones. Inconvenientes: poca preparación, falta de objetividad al valorar a los compañeros y un mayor esfuerzo.
Fraile, Borja y Talegón (2006)	Autoevaluación y coevaluación.	El proceso ha sido valorado por el alumnado positivamente, ya que les ha permitido participar de forma activa en los procesos de valoración y calificación (autoevaluación); y evitar que uno se la juegue en un examen final y memorístico (como es habitual). Tanto la coevaluación como la autoevaluación les ayudan a hacerse más responsables de su propio aprendizaje.

De la revisión de las investigaciones e informes de la **Tabla 5.1** podemos establecer una serie de consideraciones generales en relación a las opiniones que expresan los alumnos hacia la evaluación. Son las siguientes:

- Por parte del alumno, se demanda una transformación del proceso de evaluación en el que se sienta parte activa y protagonista del proceso. Por tanto será muy importante crear ambientes no amenazantes para provocar mayor participación y colaboración (relacionado con las características de clase).

- Por parte del profesor, se deben establecer unos criterios claros y sencillos que permitan entrar en esta dinámica sin que suponga un proceso demasiado complejo. En este caso se tendrá en cuenta el grado de confianza que tiene el alumno en sí mismo, ya que permitirá un mayor interés en lo que hace si sabe hacerlo y para qué lo está haciendo. En la mayoría de los casos, los alumnos consideran la evaluación como una “trampa” que hay que superar. Esta sensación se refuerza por el desconocimiento de los criterios de evaluación que va a utilizar el profesor o incluso de algún ejemplo de examen de años anteriores. La evaluación, basada únicamente en la realización de una prueba escrita, refuerza la actitud de estudiar para aprobar y, por tanto, conduce a un aprendizaje superficial, poco duradero e insatisfactorio; en definitiva poco significativo, que acarrea la frustración del alumnado y del profesor (González Ladrón de Guevara, 2006). En este sentido se destaca la necesidad de establecer los criterios de evaluación con una mayor claridad, rigor y compartidas con el alumno (relación con rasgos del alumno).
- Es imprescindible establecer un proceso de negociación que permita esclarecer el proceso y generar discusiones y debates en la clase, valorando y teniendo en cuenta la perspectiva del alumno (relación con rasgos del profesor).
- Hay que ser conscientes de que las dinámicas que se vienen realizando anteriormente son difíciles de obviar del todo, el alumno ya viene con determinadas ideas sobre cómo ha de ser enseñado y a veces no es capaz de entrar en un sistema diferente al que conoce (relación con rasgos del alumno).
- El desarrollo de metodologías activas facilita y pone en conexión todo el proceso de aprendizaje y evaluación (relación con características de la clase).

Algunas sugerencias para conseguir una respuesta positiva del alumno

Las experiencias llevadas a cabo por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida (López, Monjas y Vallés, 2006) permiten destacar algunas sugerencias muy útiles para conseguir respuestas positivas por parte de los alumnos en el proceso de evaluación formativa y compartida, y en consecuencia un aprendizaje más eficaz. A continuación destacamos algunas.

Planificar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje

Consideramos, junto con otros autores (Anglés, Edwards, Llopis y Llorens, 2006; Delgado y Oliver, 2006), que es esencial realizar una correcta planificación para que el proceso de evaluación continua se desarrolle con éxito. La evaluación no debería ser

nunca un proceso improvisado, requiere, por tanto, de una importante labor previa de diseño y organización (Cabrera, 2003). Es cierto que la planificación no asegura el éxito en el proceso, pero sí facilita y permite anticiparse a posibles problemas o situaciones que puedan producirse en el aula.

Por otro lado, hay que tener presente que las características de cada grupo condicionan el ritmo y los resultados del proceso, por lo que es importante mantener el equilibrio con el grupo y establecer de forma clara los prerequisites mínimos que hay que cumplir para un buen funcionamiento del proceso. Para ello, se requiere efectuar el cálculo del esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar la asignatura, ya que su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente y sirve como medida del crédito europeo. Esto no es tarea fácil y está condicionado por los métodos de enseñanza y de aprendizaje, y de evaluación utilizados, así como por otros factores como la diversidad de los estudiantes (Delgado y Oliver, 2006).

Claridad en la presentación del programa

Observamos que el alumno en los primeros momentos en los que se encuentra ante procesos de evaluación formativa siente inseguridad, desconfianza, e incluso, en ocasiones, se muestra reticente a entrar en un sistema que inicialmente desconoce. Algunas percepciones detectadas en las diversas experiencias realizadas han sido: miedo, ansiedad o incertidumbre.

Hemos comprobado que parte del alumnado, en ocasiones, no sabe lo que hay que hacer o le cuesta mucho entrar en el sistema formativo y continuo, por la novedad que supone tener que trabajar de forma continua y sistemática, en vez de limitarse a preparar un examen. Por ejemplo, en uno de los casos estudiados por la Red (Learreta, 2006) la mayoría del alumnado interpretó que la vía continua era la única posible, porque inconscientemente descartó la vía alternativa. Posteriormente comprobaron que les costaba mucho asumir el trabajo semanal que implicaba la asignatura, lo cual generó quejas continuas y un clima insatisfactorio en el aula. Se trata de una materia con una elevada carga de trabajo *no presencial* (160 horas a lo largo de los dos cuatrimestres). Este tipo de situaciones también pueden darse en asignaturas cuatrimestrales con una intensidad de trabajo elevada.

Por otro lado los alumnos a veces no comprenden en qué consiste, en este sistema de enseñanza activo, el papel del profesor e incluso consideran que el profesor no va a hacer nada, esperan algo, y piden que el profesor explicita en qué consiste su papel, qué tareas va a desempeñar. Por ello es importante que conozcan desde el primer momento en qué va a consistir la tarea tanto del profesor como la suya propia.

Para evitar las situaciones citadas anteriormente y conseguir que el alumno se sienta con mayor seguridad en el proceso educativo consideramos que es necesario informar a los estudiantes de qué, cómo y cuándo se va a evaluar y calificar. En algunas

experiencias de evaluación formativa el estudiante responde muy positivamente, incluso se convierte en colaborador del profesor en años posteriores (Fraile, Borja y Talegón, 2006) de modo que favorece la realización de procesos de enseñanza entre iguales. La colaboración de estos antiguos alumnos, que se han formado a través de procesos de evaluación formativa, ha sido destacada como un factor especialmente enriquecedor y facilitador en el aula ya que en algunas ocasiones, los estudiantes prefieren comentar y preguntar sus dudas con sus propios compañeros que con el profesor.

Potenciar la negociación sobre la propuesta presentada al principio de curso

Al comenzar el curso recomendamos que la presentación de la programación sea abierta y flexible; y que se establezcan de manera consensuada entre profesores y alumnos las modificaciones oportunas sobre la propuesta presentada inicialmente. Consideramos relevante y necesario que los alumnos se impliquen en decisiones sobre el sistema de evaluación más conveniente y se hagan constar los acuerdos tomados entre los miembros partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, alumnos y profesor.

Salinas (2002) considera que, en relación con el proceso de evaluación, son negociables al menos los siguientes aspectos:

- Criterios o principios para la elaboración de juicios.
- Aspectos referidos a la forma de recoger información para la elaboración de juicios.
- Principios en torno a la toma de decisiones relativas a la emisión de los juicios.
- Principios por los cuales se justifican los anteriores aspectos y que sean susceptibles de examen crítico.

Partir de la evaluación inicial o diagnóstica

En un mismo grupo de alumnos podemos encontrar posturas contrapuestas: aceptación/rechazo; interés/desinterés, etc. Por ello, prestar especial interés a la evaluación inicial es algo imprescindible para lograr una mayor implicación del alumnado. Por tanto, se recomienda realizar actividades dirigidas al diagnóstico en el aula en distintos momentos de la asignatura, fundamentalmente al inicio de la misma, antes incluso de la intervención en el aula.

La evaluación inicial debe realizar un análisis de diversos aspectos del contexto y permitir la detección de ideas previas que el alumnado tiene, no sólo sobre los conceptos sino también y sobre todo de los procedimientos y las actitudes al comenzar cada nueva asignatura o bloque de contenidos (Sánchez, 2005).

En línea con lo anterior será necesario utilizar una metodología activa, que parta de

los intereses y necesidades del propio alumno, de manera que se fomente el aprendizaje autónomo y la autorregulación de alumno, aspecto trascendental en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo profesional deseable.

Potenciar el uso de estrategias variadas de evaluación

La mayor carga de trabajo que suponen los procesos de evaluación formativa puede ser fuertemente rechazada si el alumno no percibe que esté aprendiendo mucho. Se trata de un proceso bastante lógico, que debería llevarnos a buscar procesos en que el alumno obtenga y perciba dichos beneficios de aprendizaje.

Nuestra experiencia nos permite constatar que es recomendable que el alumno no se sienta obligado a entrar en un proceso de evaluación formativa, y por ello proponemos la existencia de vías alternativas de evaluación que conlleven distinto grado de participación por parte del alumno. En este sentido, por ejemplo, se permite que el alumno opte entre un proceso de evaluación formativa o la evaluación tradicional en la que puede superar la asignatura si supera un examen final de la materia.

Como ya hemos destacado en el presente capítulo, es evidente que no todos los alumnos tienen las mismas preferencias a la hora de aprender. Para adaptarnos a estas diferencias conviene utilizar diferentes instrumentos de evaluación que permitan al alumno elegir el que le sea más útil en cada momento. Es crítico utilizar actividades de tipología diversa porque servirán para desarrollar diferentes competencias, para enriquecer el aprendizaje del estudiante y porque coadyuvan a que éste tenga que utilizar diferentes tipos de recursos (normativa, artículos, información disponible en Internet, noticias de prensa. etc.), y, finalmente, permiten mayor grado de libertad al profesor a la hora de dirigir el aprendizaje (Delgado y Oliver, 2006).

Crear un clima adecuado de trabajo

En el lenguaje educativo, el clima se trata de un concepto excesivamente amplio y borroso en el que se integran muchas dimensiones (Zabalza, 2003):

El clima de una institución educativa resulta del tipo de programa, de los procesos utilizados, de las condiciones ambientales que la caracterizan como una institución y como un agrupamiento de alumnos, de los departamentos, del personal, de los miembros de la dirección. Cada institución posee un clima propio y distinto. El clima determina la calidad de vida y la productividad de los profesores y de los alumnos. El clima es un factor crítico para la salud y para la eficacia de una escuela. Para los seres humanos, el clima puede convertirse en un factor de desarrollo.

El concepto de clima puede aplicarse a las diversas instancias institucionales (a la Universidad en su conjunto, a cada Facultad, a cada Departamento) y también al funcionamiento de las relaciones interpersonales en las clases (Zabalza, 2003). A este

último aspecto nos referiremos aquí.

La relación entre clima y satisfacción en los centros educativos está ampliamente recogida en los resultados de diversas investigaciones nacionales e internacionales (Hellriegel y Slocum, 1974, Pritchard y Karasick, 1973; Zeith, 1983; Muñoz Repiso et al., 1995). Dentro de un espacio de convivencia democrática, el profesor debe tratar de crear un clima que facilite la participación, el espíritu crítico, la honestidad, la relación, el respeto, la responsabilidad, etc.

Poner en práctica procesos de coevaluación y autoevaluación

Podemos afirmar que desarrollar en los alumnos la habilidad de evaluar el trabajo propio o el de los compañeros es un elemento importante en el proceso de aprendizaje. Por tanto es una de las competencias profesionales para las que debemos formar a nuestros universitarios si queremos formar profesionales reflexivos y fomentar el aprendizaje a lo “largo de toda la vida” (Cheng y Warren, 1999; Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; MacAlpine, 1999; MacPherson, 1999). Incluso, es deseable que el alumno sea partícipe de la calificación a través de procesos de calificación dialogada y autocalificación.

Para todo ello, debemos considerar que la evaluación es una habilidad que se puede mejorar con la repetición y el entrenamiento²⁶.

Reservar espacio y tiempo para la evaluación de la calidad docente

El proceso de evaluación no puede olvidar una dimensión fundamental: la actividad docente; incluso el rendimiento del alumnado, depende en buena medida, del comportamiento del profesor y de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que el profesor disponga de información derivada de la evaluación de la actividad docente, que le permita desarrollar un mejor aprendizaje sobre su propia práctica.

En nuestro caso particular somos conscientes de que, gracias a las experiencias que ya hemos desarrollado, en este momento disponemos de un mayor conocimiento sobre cómo poner en práctica esta metodología y sobre las cuestiones clave a la hora de ajustar la propuesta a los grupos que se dirija, lo cual no implica que tengamos respuestas a todos los interrogantes.



AUTOEVALUACIÓN Y REPASO

- ✓ Indica los factores principales que influyen en la respuesta del alumno en los procesos de aprendizaje y de evaluación en la Universidad.
- ✓ Analiza las experiencias y autores que pueden encontrarse en la literatura especializada sobre la respuesta que presenta el alumno universitario ante los procesos de evaluación del aprendizaje. Señala aspectos positivos y negativos importantes en las mismas y trata de buscar posibles alternativas para su mejora.
- ✓ ¿Cuáles son los puntos clave para que la participación del alumno en la evaluación formativa y/o compartida suponga una experiencia positiva al servicio de su aprendizaje?



LECTURAS RECOMENDADAS

DOCHY, F., SEGERS, M. Y DIERICK, S. (2002). “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación”. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2).

En el presente artículo se esbozan los cambios que actualmente se consideran claves en aprendizaje e instrucción, y sus efectos en la evaluación de los estudiantes. Se defienden la necesidad de hacer evolucionar la enseñanza universitaria de una “cultura del examen” a una “cultura de la evaluación”. Para ello, una de las principales vías de intervención es fomentar la participación del alumnado en la evaluación (autoevaluación, coevaluación y evaluación colaborativa). Presenta una revisión bibliográfica amplia y muy interesante desde el punto de vista de la respuesta del alumno ante los procesos de evaluación formativa.

LÓPEZ, V. M., MONJAS, R. Y VALLÉS, C. (2006). *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia, 21 y 22 septiembre. E.U. Magisterio Segovia. Universidad de Valladolid (CD-R).

La intención de este congreso fue promover el conocimiento y difusión de experiencias y estudios relacionados con la evaluación formativa en la docencia universitaria. Se desarrollaron dos ponencias marco, tres mesas de debate a partir de las comunicaciones presentadas y organizadas en torno a aspectos especialmente relevantes en los procesos de evaluación formativa (metodología, respuesta del alumno y rol del profesor) y una mesa redonda final para la elaboración de las conclusiones.

WATTS, F. Y GARCÍA-CARBONELL, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Grupo de Innovación en la Evaluación para la Mejora del Aprendizaje Activo. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Este libro nos permite conocer vías concretas muy acordes con la nueva realidad, con nuevos planteamientos en la enseñanza y evaluación universitaria a través de experiencias en las que el verdadero protagonista es el alumno. En concreto se presentan ocho investigaciones en las que se analizan los resultados al incorporar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y evaluación continua y compartida, sus respuestas y actitudes, así como las conclusiones finales.

Evaluación formativa y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

El cambio en la metodología docente en la Universidad, es uno de los retos de las directrices del EEES. El uso de las TIC permite desplegar, en otro entorno, nuevas estrategias metodológicas que pueden ser el vehículo del aprendizaje autónomo y de una buena combinación entre la presencialidad del aula con el seguimiento de actividades semipresenciales desarrolladas por medio de Internet. Para autores como Harasim (2000:35) la utilización de estas nuevas metodologías tiene numerosas ventajas:

El papel del profesor se convierte en ayudante o mentor, los estudiantes se convierten en participantes activos, las discusiones se vuelven profundas y detalladas, los alumnos se vuelven independientes, el acceso a los profesores se vuelve igualitario y directo, la interacción entre profesores aumenta de forma significativa, las oportunidades de aprendizaje se igualan para todos los estudiantes, la interacción de grupo y la comunicación entre los participantes aumenta.

Las TIC nos ofrecen unas herramientas tecnológicas que pueden ayudarnos a desarrollar un proceso de evaluación continuada, si se dan las condiciones adecuadas. Para valorar su pertinencia tenemos que resaltar las ventajas que nos ofrecen:

- Interacción y comunicación asincrónica en diferentes tiempos y espacios.
- Oportunidad de reflexionar y compartir opiniones.
- Exposición pública de opiniones y contribuciones.
- Posibilidad de entablar debates de opinión.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entendidas como el conjunto de tecnologías ligadas a la informática y los medios de comunicación que son útiles para administrar, convertir, almacenar, encontrar y transmitir la información, han introducido nuevas posibilidades en el ámbito de la enseñanza superior. En el marco innovador del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centrado en el desarrollo

de competencias, encontramos numerosas experiencias basadas en el uso de los sistemas tecnológicos para favorecer el aprendizaje *e-learning* (Farell, 1999; Bates y otros, 2003; Werry, 2001; PLS Ramboll, 2004).

Este modelo educativo ha tenido una gran expansión al favorecer la participación más activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hanna, 2002): consulta de recursos electrónicos, comunicación entre los agentes educativos y resolución de actividades programadas mediante aplicaciones electrónicas en red *network learning* (Steeple y Jones, 2001; Harasim, 1995). La evaluación formativa se ha visto reforzada con el uso de Internet debido a las posibilidades que ofrece en la individualización de las actividades y el seguimiento del trabajo personal del alumno aumentando su motivación y sus expectativas motivacionales.

La evaluación formativa mediante las TIC

La evaluación formativa mediante la tecnología que permite la comunicación en tiempo real entre varias personas en diferentes lugares y tiempos, ofrece muchas posibilidades que dependen de las personas, de cómo se organicen y sus implicaciones en el trabajo en grupo (Lara, 2001).

Existen dos posibilidades de innovación de una evaluación formativa mediante Internet: la primera, más orientada al proceso de enseñanza, hace referencia al incremento de la comunicación sincrónica y asincrónica que puede incentivar procesos de enseñanza-aprendizaje con un componente de *feedback* inmediato en las actividades encomendadas al alumno, las expectativas del alumno aumentan al comprobar que puede disponer de correcciones inmediatas de su trabajo. Este factor desencadenante de motivación sólo puede ocurrir cuando se pueda garantizar y hacer operativa la administración y corrección por parte del profesor de dichas tareas. Según Lara (2001): “El empleo de los ordenadores para gestionar la evaluación no influye en la mayor eficacia para el rendimiento de los alumnos pero sí contribuye a hacer operativa la ardua administración y corrección de las evaluaciones formativas, así como de la administración del *feedback*”.

La segunda posibilidad se basa en la oferta de Internet para incentivar estrategias metodológicas ofrecidas como complemento y refuerzo a las actividades presenciales del aula. Esta perspectiva, más instruccional es una nueva forma de abordar las materias que permita un incremento en la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. Las denominadas *e-actividades* no pretenden que la red posibilite la simple bajada de información sino que se perciban como interesantes unas actividades que tienen que reunir estas condiciones: pertinentes según los contenidos y la información suministrada, con tiempo suficiente para su resolución, tipologías diversificadas, con los criterios de evaluación claros, con un esfuerzo dirigido al nivel de trabajo invertido y adecuadas al nivel formativo de los estudiantes (Cabero y Román, 2006:28).

En la última década hemos pasado de unos inicios, en los que se pretendía demostrar que se podía enseñar a través de la red mediante la expansión del concepto de “posibilidad de comunicación” o “conectividad de medios” sin entrar plenamente a analizar aspectos de la interacción (Barberà, 2001:163), a una época de profundización e incardinación de dichas tecnologías en la formación universitaria mediante: materiales didácticos digitales combinados con otras fuentes de información que puedan crear conocimiento, acción docente mediante profesores y tutores que establecen planes de trabajo específicamente elaborados y una evaluación continuada con criterios claros y preestablecidos al inicio del proceso (Duart, 2000).

Las ventajas que nos ofrece este modo de enseñanza, ensamblado y coordinado en la presencialidad del aula, nos va a llevar en el futuro hacia una concepción de la docencia universitaria tendente a la mezcla y permeabilidad de diferentes procedimientos de enseñanza en la formación superior. Se instaurará el concepto de combinación de aprendizajes *blended learning* ya que, progresivamente, en la Universidad convivirán el modelo presencial y la formación no presencial, y ambas se apoyarán de forma creciente en la utilización de la tecnología (Marsh y otros, 2003).

Cualquier propuesta que persiga la diversificación de metodologías con la incorporación de la tecnología debe resolver tres cuestiones fundamentales: cómo organizar los contenidos en guías didácticas en las que los alumnos encuentran la información necesaria, cómo desarrollar los entornos *on line* y cómo evaluarlos de forma reflexiva. En este proceso innovador de generación de interconexiones entre varios agentes educativos—entre alumnos y tutores, entre una comunidad de aprendizaje y sus recursos de aprendizaje— es básico desarrollar actividades y tareas de evaluación formativa que deban recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Miguel Díaz, 2006).

Somos de la opinión de que la utilización de las tecnologías de la comunicación y de la información se va a convertir, si no lo es ya, en uno de los pilares en los que sustentar este espacio de formación común estimulando en los estudiantes un rol más activo, promoviendo nuevas metodologías y consiguiendo la participación de los alumnos para favorecer una enseñanza de calidad (Hanna, 2002).

En este capítulo se explica cómo se pueden llevar a cabo procesos de evaluación formativa cuando se utilizan tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la docencia universitaria. Primero concretaremos la modalidad de evaluación continuada que se desarrolla, para seguidamente exponer cómo llevarla a cabo en comunidades virtuales de aprendizaje, así como en las diferentes metodologías virtuales de trabajo del alumnado: webs, debates y foros de discusión, resolución de problemas y estudio de casos.

¿Cómo hacer evaluación formativa mediante las TIC?

Un proceso de cambio evaluativo no puede existir sólo por el hecho de introducir tecnologías informáticas. El éxito en el uso de Internet en la evaluación formativa pasa por la existencia de una comunicación fluida y constante entre el alumnado y el profesorado sobre las diferentes actividades de aprendizaje que se llevan a cabo, así como el incremento de la interacción entre los estudiantes y la coherencia entre la planificación de estrategias metodológicas, los objetivos y el sistema de evaluación. También influyen aspectos como: una actitud del estudiante de corresponsabilidad; participación constante; una buena combinación de actividades no presenciales con clases, seminarios y proyectos autorizados.

La evaluación continuada en entornos virtuales

La experiencia de las universidades no presenciales, en la aplicación de procedimientos evaluativos en entornos de aprendizaje virtual, ha demostrado que las probabilidades de éxito en los estudios están directamente relacionadas con un ritmo de estudio continuo a lo largo de todo el periodo académico (Hanna, 2002).

Para Duart y Sangrà (2000) pueden ayudar a conseguirlo los siguientes aspectos:

- Establecimiento de objetivos claros.
- Frecuentes encuentros tutoriales grupales.
- Pautas de actividades muy concretas y adaptadas a los objetivos.

Para llevar a cabo una evaluación formativa y continua en entornos de aprendizaje virtuales sería conveniente poder resolver, al menos, las siguientes cuestiones: ¿cómo puede el profesor realizar una evaluación formativa de las actividades del alumnado?; ¿cómo puede el alumnado realizar valoraciones de sus propios trabajos (autoevaluación) y de los trabajos de sus compañeros (coevaluación)?; ¿cómo puede valorar el alumnado las actividades realizadas, de modo que permita la mejora paulatina del sistema? Vamos a intentar irlas contestando en los siguientes apartados.

En la **Figura 6.1** exponemos un esquema de posibles apartados a tener en cuenta dentro de cada guía didáctica para una buena planificación.

Para la preparación de una evaluación formativa y continuada mediante Internet hay que tener en cuenta dos pasos:

- Adecuación de unos espacios web adaptados que contengan los requerimientos necesarios y que propicien Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) entendidas como la agrupación de personas que interactúan en entornos basados en web para resolver y estimular procesos de aprendizaje relacionados con una temática específica.
- Establecimiento de estrategias metodológicas colaborativas y actividades de

aprendizajes concretas para el desarrollo de las diferentes materias y programas universitarios.

Figura 6.1 Apartados de la guía didáctica a tener en cuenta para procesos de aprendizaje virtual y EEES

DESARROLLO ACTIVIDAD	TUTORIZACIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN	HORAS DE CLASE	HORAS PRESENCIALES FUERA DEL AULA	HORAS DE TRABAJO PERSONAL ALUMNO	HORAS TOTALES
Lectura, do- cumentación						
Foros						
Proyectos						

Comunidades Virtuales de Aprendizaje

Las comunidades virtuales son, como hemos señalado, una agrupación de personas relacionadas con una temática específica que interactúan en entornos basados en Web y que, además de compartir recursos electrónicos y documentos, generan un sentido de pertenencia para entablar discusiones, valoraciones y opiniones sobre intereses comunes. Una comunidad virtual de aprendizaje no es sólo un grupo de discusión electrónico que interactúa y requiere tener un objetivo bien definido, así como un diseño instruccional y un moderador que guíe y motive a los participantes (Salinas, 1999).

Tenemos que tener en cuenta que cada comunidad virtual de aprendizaje tiene un ciclo de vida que viene determinado y condicionado por las pautas de interacción entre los miembros, las actividades que realizan y los contenidos que comparten. Por tanto, no se debe dar la mayor importancia al entorno de Internet sino al proceso de aprendizaje que pondremos en marcha en él cumpliendo estas cuatro fases según Goodfellow (2003):

1. Conseguir un sentido de la comunidad. La comunidad se inicia con la creación de un lugar web, que se convierte en el territorio virtual donde se recogerán las participaciones y los documentos relevantes para el tema de discusión del grupo, además de las actividades a desarrollar.

A continuación presentamos algunas actividades que pueden ser útiles para potenciar la cohesividad y familiarización de los participantes en la plataforma virtual:

- *Encontrar información en recursos ya instalados:* guiones, resúmenes, artículos, programas, propuestas de actividades y ejercicios para el seguimiento de la

materia.

- *Instalación de recursos por cada usuario:* colocación de trabajos de los alumnos para favorecer el intercambio, consulta y valoración de la propia información que cada uno va creando.
- *Consulta de material de soporte:* material audiovisual y vídeos de sesiones prácticas o de trozos de películas de libre disposición (webgrafía, enlaces a servidores...) para reforzar la docencia.
- *Participación y comunicación:* chats y foros que permiten la interacción y el trabajo colaborativo entre los alumnos.

2. Regulación de la plataforma. La dirección de un conductor al inicio es recomendable para garantizar el éxito y continuidad en la motivación. Pero es imprescindible que sometamos a los alumnos a una dinámica de valoración continua de la calidad de las participaciones de los otros, mediante actividades de comprobación de la calidad de los recursos instalados y valoraciones de los demás argumentadas y fundamentadas.

En segundo término tenemos que establecer normas comunes entre los participantes relativos al proceso de aprendizaje. La autorregulación es un aspecto importante de la evaluación formativa y para ello los alumnos tienen que interiorizar unos procedimientos de participación en la web:

- *Aportaciones de participación en debates:* las intervenciones han de ser argumentadas (comentarios razonados) y documentadas (referencia a libros o artículos).
- *Presentación pública de los propios recursos:* los documentos instalados han de ser revisados previamente por los autores y serán valorados por los propios compañeros mediante algunos criterios que hemos de trabajar y pactar.

En la **Figura 6.2** exponemos un ejemplo de instrumento de coevaluación entre los participantes de los recursos electrónicos instalados por los alumnos en la web.

Figura 6.2 Ejemplo de ficha de coevaluación de recursos electrónicos

FICHA DE EVALUACIÓN DE UN RECURSO ELECTRÓNICO
1. Dificultades para acceder al recurso:
2. Valoración cualitativa: 2.1. ¿Qué recurso es el que más te ha gustado? 2.2. ¿Qué mejorarías del recurso? 2.3. ¿Qué otras cosas propones?
3. Valoración cuantitativa: 1-2-3-4-5-6-

3. Establecimiento de actividades colaborativas a través de la web. Al inicio, las comunidades virtuales resultan muy atractivas y se genera mucha interacción; pero si queremos desarrollar procesos de aprendizaje relevante a medio y largo plazo tenemos que concentrar esta alta participación en temas más específicos y en intereses más concretos. Un buen sistema de evaluación continua refuerza considerablemente el mantenimiento de ciertos lazos que dependen del nivel de:

- *Reciprocidad:* el esfuerzo del equipo ha de ser proporcionado.
- *Implicación creciente:* confección de productos con colaboración intensa.
- *Practicidad en la colaboración:* determinar actividades de resolución útiles que estén cerca de las competencias que hemos definido para nuestra materia.

Ahora es el momento de reforzar los lazos y fuerzas de vinculación entre los individuos mediante equipos de trabajo que comparten la resolución de proyectos concretos dentro de un diseño instruccional en el que programaremos secuencias de aprendizaje mediante la combinación de clases presenciales y trabajos semipresenciales.

4. Construcción de conocimiento práctico y evaluación formativa. En esta etapa diseñaremos actividades que generen aprendizajes relevantes para el conocimiento y que puedan ser evaluadas mediante heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. En este sentido proponemos metodologías participativas mediante proyectos de trabajo, de 2 ó 3 alumnos, evaluados y resueltos conjuntamente mediante las utilidades de la web y con esta dinámica.

Para poder llevar a cabo un proceso de evaluación formativa y continua es útil seguir unas etapas que especificamos a continuación:

- *Diseño de las pautas del proyecto:* establecimiento de acciones concretas y pautas de elaboración mediante una guía pactada y temporalizada (**Figura 6.3**).
- *Preparación de materiales:* instalación dentro de la web (plataforma) de los recursos tecnológicos necesarios para tener una máxima información sobre el procedimiento de resolución del proyecto.
- *Desarrollo y tutorización del proyecto:* evaluación del proceso de cada equipo y comprobación del grado de consecución de los objetivos establecidos por cada una de las acciones a partir del seguimiento personalizado (se puede realizar una entrevista, una observación, una comprobación o una prueba de verificación). Pueden ser visualizadas continuamente mediante espacios de debate personalizados para cada equipo e instalación parcial de los proyectos. En esta fase será necesario intensificar los encuentros en seminarios y tutorizaciones mediante fichas de seguimiento (**Figura 6.3**) de cada uno de los equipos con el profesor para asegurar un asesoramiento y resolución de dudas y dificultades en la confección del proyecto.

- *Exposición presencial de una selección de los proyectos:* del resultado de los proyectos mejor valorados por los miembros de la comunidad, mediante las fichas de coevaluación (**Figura 6.2**) y el nivel de consecución de los criterios de la guía de confección ya expuestos (**Figura 6.3**), se seleccionan los proyectos más relevantes que podrán ser presentados en un acto público.

La calidad final de los proyectos depende del grado de cooperación del grupo y de su nivel de aplicabilidad en un ámbito profesional específico.

Estrategias metodológicas de carácter participativo en una CVA

En los siguientes apartados vamos a describir cómo organizaremos las estrategias metodológicas de carácter participativo que se pueden desarrollar en una comunidad virtual de aprendizaje (debates y foros de discusión, resolución de problemas, estudio de casos) y cómo pueden llevarse a cabo procesos de evaluación formativa y continua que ayuden a lograr una mayor participación y mejores aprendizajes.

Figura 6.3 Ejemplo de guía de confección de un proyecto y de los criterios de evaluación

GUÍA DE CONFECCIÓN DE UN PROYECTO Y PAUTAS DE EVALUACIÓN	
1. CONTEXTO donde queremos realizar el proyecto.	EVALUACIÓN: tener un conocimiento de la realidad y del entorno del proyecto mediante la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Has aportado suficientes datos para entender dónde quieres desarrollar el proyecto?
2. VARIABLES relevantes del contexto.	EVALUACIÓN: comprender los condicionantes socioeconómicos y ambientales del proyecto mediante la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Has conseguido suficientes evidencias para conocer la dinámica del grupo social en el que quieres elaborar el proyecto?
3. OBJETIVOS que pretendo defender en el proyecto.	EVALUACIÓN: definición correcta de lo que se pretende realizar mediante la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Son comprensibles y operativas las intenciones que pretendes del proyecto?
4. PASOS DE ELABORACIÓN de las acciones a realizar.	EVALUACIÓN: establecer unas fases y etapas para la programación del proyecto mediante la respuesta de la siguiente pregunta: ¿He periodizado temporalmente el desarrollo del proyecto?
5. PROGRAMACIÓN DE LAS ACTIVIDADES y tareas que debo realizar.	EVALUACIÓN: concretar las acciones a realizar mediante la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las técnicas concretas que debo utilizar en el proyecto?
6. VALORACIÓN FINAL de la eficiencia del proyecto.	EVALUACIÓN: comprobar el nivel de funcionamiento de los cambios introducidos y su nivel de eficacia mediante la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aspectos que han mejorado después de la aplicación del proyecto? ¿Somos capaces de detectar los incrementos y cambios significativos?

Figura 6.4 Ejemplo de ficha de seguimiento de tutorización

MEMORANDO DE TUTORIZACIÓN
1. Dificultades encontradas en la realización del proyecto desde la última tutoría:
2. Posibles soluciones que se deben aplicar:
3. Pactos llevados a cabo y que deben ser revisados en el próximo encuentro:
4. Sugerencias del tutor a tener en cuenta por el grupo de trabajo:

Debates y foros de discusión

El planteamiento de temas de discusión y foros en Internet es otra fórmula que puede acercar a los alumnos a un aprendizaje dialógico basado en la confrontación de opiniones mediante espacios compartidos en red que pueden complementar y reforzar la acción presencial de la clase. La calidad del aprendizaje dialógico se basa en el contraste de ideas bien argumentadas y documentadas. El reto está en que Internet nos ayude a hacerlo posible mediante la evaluación de estas participaciones por parte del profesor.

Uno de los procedimientos es organizar grupos de discusión de 15 a 20 alumnos que trabajen de manera cooperativa a partir de la creación de debates y foros sobre un tema concreto. El foro se convierte en un lugar de comunicación que activará el profesor por medio de unas preguntas concretas y después de ofrecer a los alumnos material asociado al tema (apuntes, documentos y bibliografía).

En la **Figura 6.5** proponemos unas pautas para gestionar estos foros. Cada mensaje será evaluado mediante unos criterios previamente establecidos que tienen que tener relación con las anteriores recomendaciones de elaboración estableciendo algunas normas de funcionamiento.

- *Argumentación*: las intervenciones y opiniones tienen que apoyar un juicio de valor con sentido crítico y con referencias a realidades actuales.
- *Documentación*: las intervenciones deben ofrecer nuevas ideas a partir de la lectura y dominio del material temático.
- *Contextualización*: el tutor-profesor hará una introducción en clase presencial de los aspectos más importantes y de los escenarios de discusión posibles que irán apareciendo en el foro.
- *Reconducción*: el tutor-profesor se compromete a regular (el debate), a partir de su observación continua y su participación.
- *Conclusión*: es preciso presentar a los participantes un resumen final de las aportaciones a partir de propuestas concretas.
- *Interdisciplinariedad*: ampliar el debate de los temas clave de la clase presencial en el foro y las nuevas opiniones del foro llevarlas al aula.

- *Complementariedad*: integrar en la red los conocimientos de los alumnos que no pueden venir a clase, pero que pueden seguir aportando su experiencia.
- *Autenticidad*: evitar la copia de Internet para dar más importancia al resultados de los debates dialógicos entre los participantes.
- *Replicación*: los mensajes pueden ser contestados por cualquier participante.
- *Refuerzos*: se evitarán valoraciones negativas, ya que el objetivo es asegurar la participación de todos y que mejore la calidad de las mismas.
- *Inmediatez*: la valoración de las participaciones tienen que ser expuestas en un tiempo prudencial a la emisión del mensaje para no perder su efecto motivacional.

Figura 6.5 Factores para una planificación y necesaria coordinación de la evaluación continuada

PAUTAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL FORO
- Los alumnos se deben presentar antes de contestar (Ejemplo: Soy Andrés Pérez UDL). - El profesor primero delimitará la temática y los escenarios de discusión posibles. - Los alumnos han de haber leído todo el material asociado al tema, que figura como recursos electrónicos en la web de la materia, antes de participar en el foro. - Cada alumno debe hacer un mínimo de cuatro intervenciones para ser calificado. - Las intervenciones deben ser ponderadas y preparadas, ofreciendo nuevas ideas a partir de la lectura y dominio de todo el material temático y de las intervenciones que se van produciendo. - Las intervenciones deben ser argumentadas (comentario razonado en el que se debate una opinión o se hace una síntesis de ideas) y documentadas (argumentación con referencia bibliográfica). - Cualquier intervención reiterativa y/o repetitiva que no aporte nuevas ideas será eliminada por parte del profesor y no se considerará válida. - El profesor se compromete a definir el tipo de foros y a regularlos a partir de su observación continua; también a realizar un resumen final de las aportaciones, a partir de propuestas concretas. Posteriormente los alumnos pueden contestar y debatir dicho resumen, hasta elaborar una conclusión final.

Llevar a cabo estos procesos de análisis, reflexión y discusión, mediante foros instalados en una web tiene efectos motivacionales multiplicadores sobre el seguimiento de todo el proceso de aprendizaje-enseñanza. También respecto a las discusiones realizadas en clase de forma espontánea.

Resolución de problemas

Utilizamos el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) combinado con el Aprendizaje Orientado a un Proyecto (AOP) a través de la comunidad virtual de aprendizaje. Para ello es conveniente tener en la web un espacio de trabajo para cada grupo. Para el profesor es un lugar privilegiado para observar la intensidad del intercambio de información y comunicación en el seno del grupo, así como comprobar

los avances y retrocesos en el proceso de resolución del problema.

En la **Figura 6.6** presentamos un ejemplo de la estructura de diseño del proyecto que debería plantearse al alumnado. Sólo detallamos un ejemplo de criterios de calificación.

Figura 6.6 Ficha descriptiva de planificación y evaluación de la resolución de un problema

• Objetivos del problema planteado: • Competencias a desarrollar en la resolución del problema: • Descripción del problema: • Propuestas de resolución del problema: • Pautas de evaluación de la resolución de un problema: – ¿Las propuestas presentadas y la generación de soluciones e ideas nuevas pueden ser aplicables al contexto real? – ¿Qué nivel de documentación de textos y programas avalan la resolución del problema? – ¿Qué nivel de reflexividad a mostrado el grupo en la solución del problema y en la presentación y defensa de sus ideas propias en contraposición a las opiniones de sus compañeros. • Temporalización: Un mes de curso.

Estudio de casos

La presentación de una situación de la realidad es una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su confección.

En la preparación de un caso mediante Internet, el conductor-profesor lo ha de estudiar detenidamente antes de presentarlo ya que se han de mensurar si todas las informaciones necesarias para su esclarecimiento se pueden encontrar y todos sus inconvenientes para asegurarse de conocer las respuestas a cualquier posible pregunta sobre las informaciones expuestas en el caso. También es preciso proveerse de casos que puedan ser resueltos en un tiempo determinado con los medios adecuados y conocimientos suficientes de los alumnos, así como de las utilidades necesarias para provocar la discusión del caso en Internet.

En esta estrategia el conductor-profesor toma un papel pasivo como transmisor de conocimiento, pero muy activo e importante como moderador y motivador de las averiguaciones del grupo; siendo no directivo en el fondo, pero directivo en la forma regulando y arbitrando la discusión tanto en Internet como en la presencialidad. Ejemplificamos en la **Figura 6.7** el planteamiento del diseño de los elementos de un caso.

Figura 6.7 Ficha descriptiva de planificación de un estudio de casos

-
- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Objetivos del estudio de casos:• Competencias desarrolladas en el estudio de casos:• Descripción del caso:• Propuestas para la solución del caso:• Pautas de evaluación de la resolución de un caso:<ul style="list-style-type: none">– ¿La solución del caso se ajusta a su naturaleza?– ¿Qué nivel de documentación de textos y programas avalan la confección de las propuestas para ofrecer una solución óptima?– ¿Qué nivel de trabajo en grupo y discusión dialógica ha mostrado el grupo para la confección de la solución del caso?• Temporalización: Dos meses de curso. |
|--|
-

Algunas recomendaciones

Para terminar podemos concluir que la evaluación formativa mediante Internet es una estrategia efectiva para una evaluación formativa basada en una individualización del aprendizaje, al posibilitar una interacción de los diferentes agentes y un seguimiento de los progresos y dificultades mediante la participación en multiplicidad de canales y escenarios comunicativos.

Abordar las posibilidades de una evaluación continuada y formativa en estos nuevos contextos de aprendizaje virtual depende, por una parte, del interés de los profesores al estar dispuestos a invertir más tiempo en el planeamiento y corrección de las actividades y por otra de un soporte institucional tanto técnico y económico como personal (Lara, 2001). Para llevarlo a cabo recomendamos:

- Estar convencido del trabajo cooperativo: relacionar los documentos de trabajo con otras realidades actuales y experiencias en cooperación y diálogo con otras personas a partir de cruzar comentarios con un sentido crítico.
- Evitar la copia de Internet dando más importancia al resultados de los debates dialógicos con personas del mundo profesional interesadas con aportar su experiencia.
- Calendario flexible: estimular la realización de tareas basadas en lecturas comentadas, experiencias analizadas y tareas de análisis de la realidad profesional.
- Integrar en la red los conocimientos de los alumnos que no pueden venir a clase, pero que pueden seguir la asignatura en la distancia. La condición es que aporten sus conocimientos en la comunidad virtual con suficiente antelación.
- Estimular la inteligencia académica, práctica y comunicativa: desarrollar trabajos

de resolución de problemas y estudio de casos que acerquen la formación a las actividades profesionales y laborales del área de estudio.

- Compartir las experiencias no presenciales con tutorías y debates presenciales.
- Convertir las herramientas tecnológicas en Centro de Recursos Virtuales que sean espacios de trabajo aprovechando los recursos tecnológicos de la propia Universidad (más democrática, más flexibilidad, más participación).
- Recuperar el hábito del debate y el análisis crítico mediante tertulias dialógicas en Internet.

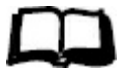
Las TIC pueden facilitar los procesos de evaluación formativa en la Universidad si desarrollamos estrategias metodológicas adecuadas, como: confección de guías docentes, seminarios tutorizados, herramientas tecnológicas ágiles y una coordinación entre los docentes implicados.

La última propuesta es un resumen: la calidad viene dada por la discusión y el contraste de las ideas. La mejor manera de aprendizaje es en grupos que trabajan de manera cooperativa a partir de la creación de foros por el contraste y la creación de una producción intelectual más democrática. El reto está en que Internet nos ayude a hacerlo posible.



AUTOEVALUACIÓN Y REPASO

- ✓ ¿Cómo aprovechar los instrumentos tecnológicos de la propia institución universitaria para desarrollar una evaluación formativa?
- ✓ ¿Cómo desarrollar guías docentes y metodologías activas para el trabajo de evaluación formativa mediante Internet?
- ✓ ¿Cómo organizar tutorías de seguimiento de evolución del trabajo semipresencial?



LECTURAS RECOMENDADAS

LARA, S. (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de internet; aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*. Pamplona: EUNSA.

Este libro sintetiza el resultado de una experiencia práctica de enseñanza semipresencial y de uso de nuevas tecnologías concretas que sirvieron para ayudar en un proceso de evaluación formativa en la universidad de Navarra. Es muy recomendable para comprobar los factores a tener en cuenta.

II

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tal como explicábamos al final del capítulo 2, en la literatura especializada pueden encontrarse numerosas obras que plantean procesos de autoevaluación del profesorado sobre su propia docencia, como un proceso claramente orientado a la mejora. A continuación, y antes de exponer las experiencias realizadas, iremos analizando con más detalle estas propuestas, comprobando los aspectos que comparten y analizando hasta qué punto coinciden con el proceso que hemos seguido para elaborar las experiencias que presentamos en esta segunda parte del libro. Entendemos que ésta es la forma más lógica y práctica de plantear nuestro trabajo; esforzarnos en hacer las cosas mejor, en vez de caer en la desesperanza y la desilusión. Al igual que Freire (1990, 1997) entendemos que nuestro trabajo cotidiano debe estar guiado por la esperanza y que la mejor forma de seguir avanzando y aprendiendo es transformar las dificultades en posibilidades.

Fuentes y Herrero (1999) plantean la autoevaluación del profesorado como un proceso de autoformación, dentro del desarrollo de ciclos y espirales de investigación-acción y en la misma línea se encuentra también el trabajo de Millman (1997) y Bird (1997). Suponen por tanto una fundamentación de los procesos de investigación-acción que hemos llevado a cabo para generar estas experiencias.

Biggs (2005: 271-272) entiende que una buena enseñanza es una responsabilidad colectiva. Defiende que la investigación sobre el ejercicio docente debe realizarse a través de procesos de aprendizaje-acción, que suponen la realización de cuatro pasos:

- Definir el problema, de un modo que indique cómo resolverlo.
- Implementar el cambio.
- Supervisar el cambio asegurándose de que sea eficaz.
- Realizar un ajuste fino, dado que es difícil que salga perfecto a la primera.

En este proceso de cambio y mejora puede jugar un importante papel la existencia de un *amigo crítico*, dado que funciona como un espejo que facilita la reflexión y la mejora. Estos planteamientos y el proceso de mejora propuesto presentan muchas similitudes con los proyectos que estamos implementando a través de la Red Interuniversitaria y las espirales colaborativas de investigación-acción que estamos desarrollando. También guarda una gran relación con los cambios que se han ido produciendo en los sistemas de evaluación de las asignaturas que presentamos en esta segunda parte, dedicada a experiencias concretas. Muchas de estas experiencias llevan varios años de implementación y perfeccionamiento (en algunos casos diez o más) hasta llegar a la situación actual. Ese proceso ha consistido, fundamentalmente, en la sucesión de ciclos de cambio y ajustes finos curso a curso, a partir de los datos recogidos y a partir de la evolución y modificación de sus planteamientos docentes. Como explica Biggs (2005:279), la clave del desarrollo del profesorado es ir modificando sus prácticas a la vez que su pensamiento docente. La principal finalidad de la Red es poder compartir nuestras experiencias de innovación y debatir y dialogar sobre las razones pedagógicas en

que se sustentan. Estamos convencidos de que la posibilidad de compartir prácticas y pensamiento nos permitirá aprender más y mejor y poder llevar a cabo un proceso colectivo de cambio y mejora más potente, rápido y eficaz que si cada uno se limita a realizarlo de modo individual.

Brockbank y McGill (2002) plantean las ventajas del *diálogo reflexivo* con otros colegas como medio de avanzar hacia prácticas reflexivas y evaluaciones formativas de dichas prácticas. Explican que estos procesos de aprendizaje y mejora pueden llevarse a cabo mediante el bucle sencillo (Kolb, 1984) y el bucle doble. El bucle sencillo guarda una fuerte relación con lo que son los ciclos de investigación-acción, y explican cómo las personas, el profesorado en este caso, aprendemos y mejoramos a partir de la reflexión sobre la experiencia, que previamente ha sido planificada y que dará lugar a un nuevo plan y una nueva reflexión, análisis y mejora, etc. La principal limitación del ciclo sencillo es que genera conocimiento, pero sin cuestionar la teoría base. En cambio, el doble bucle implica un cuestionamiento, un cambio de planteamiento, un salto a un nuevo ciclo de conocimientos (Argyris y Schön, 1974; en Brockbank y McGill, 2002: 60-61). El salto de un bucle a otro nuevo supone un cambio de paradigma y genera una comprensión y un sabor emergente. Nuestro proyecto comparte las características del doble bucle. Supone un fuerte cambio de paradigma respecto a los modelos tradicionales de evaluación, por coherencia con el cambio de paradigma que supone basarse en procesos dialógicos de aprendizaje y en la búsqueda de aprendizajes profundos y centrados en el aprendizaje del alumnado. Una vez que se ha realizado el salto de bucle y que se está generando un saber emergente, los ciclos que se suceden están dirigidos a perfeccionar dichas propuestas y dichas prácticas, estableciendo espirales de investigación-acción orientadas al perfeccionamiento de los sistemas de evaluación, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje a que están asociados.

Santos Guerra (1999) también plantea la necesidad de evaluar los sistemas de evaluación que utilizamos el profesorado universitario, así como abrir cauces de análisis con el propio alumnado de las paradojas que poseen, con la intención de mejorarlos y que vayan ganando en coherencia. Para ello propone un proceso de cinco pasos orientado a la superación de dichas paradojas y la mejora de la propia práctica docente:

1. Plantearlas.
2. Dialogarlas con el alumnado implicado.
3. Revisar las propias prácticas y abordar procesos de transformación y mejora.
4. Plantear de forma colegiada cómo hacer de la evaluación un proceso de cambio para el profesorado.
5. Poner en marcha procesos de investigación sobre la propia práctica y difundir los resultados para generar nuevos procesos de debate y transformación.

En esta segunda parte de la obra se van a presentar algunas de las experiencias que se están desarrollando en la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, las

cuales cumplen con la mayor parte de esos aspectos antes señalados. Los tres primeros puntos constituyen el compromiso básico de todos los componentes de la Red, y se lleva a cabo en al menos una de las asignaturas que imparten. El cuarto punto se lleva a cabo en los subgrupos locales, que se reúnen periódicamente para revisar la marcha de los sistemas de evaluación formativa que están desarrollando e investigando. El quinto punto se lleva a cabo de forma colectiva a través de la red, donde son analizados y revisados, añadiendo aportaciones y comentarios a cada una de las experiencias realizadas.

De Miguel y otros (2006) explican que en el proceso de convergencia hacia el EEES es muy importante coordinar actividades de aprendizaje interdisciplinares, tanto para cumplir con el modelo de aprendizaje por competencias, como por viabilidad en cuanto a la carga de trabajo del alumnado. En el mismo sentido, Font et al. (2003) defienden que la implantación del sistema ECTS requiere integrar asignaturas en bloques de materias y en Rivera y de la Torre (2005) puede encontrarse una experiencia sobre la fusión de dos asignaturas de una misma titulación en un único proceso de aprendizaje. En varias de las experiencias que se presentan a continuación pueden encontrarse desarrolladas este tipo de estrategias.

Estructura de los capítulos de experiencias de evaluación formativa y compartida

Hemos organizado las experiencias con la siguiente estructura:

- 1. Datos del contexto:** Centro y Universidad, nombre asignatura, curso y especialidad, número y tipo de créditos, organización interna, etc.
- 2. Sistema de evaluación** (Plan previo): instrumentos y técnicas empleados, cuándo se aplica cada uno y cómo se hace, criterios de evaluación y criterios de calificación.
- 3. Ventajas encontradas.**
- 4. Inconvenientes y problemas que surgen y cómo se pueden solucionar:** en la mayoría de los capítulos se utiliza un tabla de dos columnas, de modo que a cada inconveniente encontrado le corresponde una posible solución, a poner en práctica en el siguiente curso.
- 5. Resultados académicos:** número de alumnos, % no presentados, aprobados, notables, sobresalientes, matriculas honor y análisis de los mismos.
- 6. Conclusiones.**

Entendemos que esta estructura puede facilitar la comprensión de la experiencia, de modo que pueda ser útil para realizar posibles transferencias a otros contextos y situaciones. De esta manera se dispone de información suficiente para entender qué tipo de inconvenientes suele tener cada sistema y técnica de evaluación que decidamos poner

en práctica, así como los aspectos a tener en cuenta para resolver o minimizar lo máximo posible dichos inconvenientes. Las experiencias se han organizado en torno a cuatro grandes apartados:

- Sistemas de evaluación formativa y mixta, que utilizan la evaluación continua combinada con el examen.
- Sistemas de dos o más asignaturas combinadas, que utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida
- Sistemas de evaluación formativa y continua, basados en la autoevaluación o la evaluación compartida.
- Otras experiencias significativas.

Dentro de cada apartado pueden encontrarse entre dos y cuatro experiencias, según el caso.

Sistemas de Evaluación Formativa y Mixta, que utilizan la evaluación continua, combinada con el examen

Dentro de este capítulo presentamos cuatro experiencias. Las dos primeras utilizan la técnica del contrato graduado, pero presentan notables diferencias en la forma de aplicarlo y utilizarlo en la docencia universitaria, que puede ser representativa de cómo una misma técnica puede dar lugar a diferentes formas de aplicación, para buscar una mayor adecuación a las características de la materia y los planteamientos docentes.

La tercera experiencia utiliza un sistema mixto, que combina la realización de un trabajo grupal, con el portafolio del alumnado y el examen.

La cuarta presenta una experiencia sobre la utilización del portafolio del estudiante como instrumento central de todo el proceso de evaluación formativa que se lleva a cabo.

El análisis de resultados se realiza sobre los cuatro cursos académicos que llevan desarrollando esta propuesta a través de dinámicas de trabajo colaborativo entre el profesorado.

EXPERIENCIA 1
ESCALA DE CALIFICACIÓN GRADUADA Y ELECCIÓN POR EL
ALUMNADO AL PRINCIPIO DE LA ASIGNATURA

1. DATOS DEL CONTEXTO

La asignatura se imparte en segundo curso de Magisterio, en la especialidad de Educación Física. Tiene 6 créditos: 5 prácticos y 1 teórico. Hay dos turnos, mañana y tarde, con un total de 120 alumnos (aproximadamente 70 en el turno de mañana y 50 en el de tarde). El desarrollo de la asignatura está unido al campus virtual (Intranet) de la Universidad, donde aparecen diferentes herramientas que ayudan al alumnado al aprendizaje de la asignatura.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La **Tabla 7.1** nos presenta diferentes opciones de evaluación en la asignatura, que es elegida por el alumnado, según entienda sus prioridades y posibilidades.

TABLA 7.1. RESUMEN DE LAS MODALIDADES DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EMPLEADO		
MODALIDAD DE EVALUACIÓN CONTINUA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO	MODALIDAD DE EVALUACIÓN SIN COLABORACIÓN	MODALIDAD DE EVALUACIÓN SIN ASISTENCIA
Trabajo en grupo. Examen con apuntes. Elección de la nota al principio de curso. Asistencia mínima	Trabajo individual. Examen con apuntes. Asistencia mínima	Examen final con apuntes. Trabajo individual

Es necesario que se cumpla el requisito de presencia y actuación del alumnado durante las clases, las reuniones de los grupos de trabajo y las tutorías con el profesor.

En la *modalidad de evaluación continua y aprendizaje colaborativo* se establece un contrato con el alumno en el que se compromete a seguir la evaluación continua. El alumnado tiene las dos primeras semanas del curso, pero fuera del horario de clase, para consultar dudas y hacer propuestas que se cierran con la entrega del contrato antes del comienzo de la quinta sesión. La ruptura del contrato podrá ser por no cumplir el requisito de asistencia y/o por cambiar a otra modalidad debido, principalmente, a no seguir la tutorización.

Calificación

En la **Tabla 7.2** presentamos la Escala Graduada de Calificación, en la que se detallan las actividades que hay que realizar para obtener cada una de las calificaciones. Se le presenta al alumnado al principio de la asignatura.

TABLA 7.2. ESCALAS DE CALIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS QUE COMPRENDE CADA UNA DE ESAS ESCALAS	
MODALIDAD DE EVALUACIÓN CONTINUA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO (SISTEMA GRADUADO DE ELECCIÓN DE LA CALIFICACIÓN. PARA CADA NOTA HAY UNA EXIGENCIA DIFERENCIADA SEGÚN DICHA NOTA)	
CALIFICACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Aprobado	– Asistencia al 80% de las clases. – El grupo de alumnos elige un tema del listado de la asignatura. Cada alumno tiene que realizar una lectura de todos los documentos comunes que son necesarios para el desarrollo del tema y que constan en la bibliografía (en total son 6 documentos, entre artículos, capítulos de libros, libros, etc.). – Derivado de ese tema y de la deliberación conjunta, cada alumno del grupo realiza un trabajo individual con la aportación de todas las lecturas, según modelo proporcionado. – Asistencia a todas las reuniones no tutorizadas de su grupo (trabajo en grupo) que son previas a la reunión con el profesor. – Asistencia a todas las reuniones de su grupo con el profesor tras la reunión no tutorizada. – Informes y fichero de todas las clases prácticas impartidas por el profesor. – Realiza un examen al que puede acudir con todos los apuntes recogidos durante el curso. Debe obtener una nota mínima de 5. Si obtiene menos de 5 se tendría que examinar en convocatoria extraordinaria, pero sólo de este examen con las mismas pautas.
Notable	– Además de lo que se pide para aprobado, el número de documentos para el desarrollo del tema aumenta a 10. – Examen como el caso anterior, pero debe obtener una nota mínima de 7. Si obtiene entre 5 y 7 pasaría a aprobado. Si obtiene menos de 5, como en el caso anterior.
Sobresaliente	– Asistencia al 100% de las clases. – Además de lo que se pide para notable, el número de documentos para el desarrollo del tema aumenta a 15 documentos, entre artículos, capítulos de libros, libros, etc.). El alumno o el grupo aportan, además, un mínimo de dos lecturas alternativas a esos documentos citados antes, previa deliberación con el profesor. – Un mínimo de dos prácticas alternativas a las realizadas por el profesor. – Examen como en el caso anterior, pero debe obtener una nota mínima de 8,5. Si la nota está entre 8,4 y 7 pasaría a notable. Si obtiene entre 7 y 5, pasaría a aprobado. Si obtiene menos de 5, como en el caso anterior.

Cada uno de estos puntos deben cumplirse en su totalidad, si no es así, automáticamente pasaría a las otras dos modalidades (véase **Tabla 7.3**).

TABLA 7.3. CARACTERÍSTICAS DE LA CALIFICACIÓN EN LAS OTRAS DOS

MODALIDADES DE EVALUACIÓN	
CALIFICACIÓN EN EL SISTEMA INDIVIDUAL. CADA APARTADO DEBE APROBARSE POR SEPARADO	CALIFICACIÓN EN EL SISTEMA SIN ASISTENCIA. CADA APARTADO DEBE APROBARSE POR SEPARADO
– Asistencia mínima al 80% de las clases. En este apartado se podrá obtener hasta 3 puntos, dependiendo de la implicación y participación en debates, informes de clase, fichas, etc. – Trabajo individual, se podrá obtener hasta 2 puntos. – Prácticas, tanto las alternativas a las presentadas en clase, como las que tiene que elaborar cuando actúa como profesor, hasta un máximo de 2 puntos. – Examen, hasta un máximo de 3 puntos.	– Trabajo individual, hasta un máximo de 5 puntos. – Examen, hasta un máximo de 5 puntos.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

Nos centramos en la modalidad de evaluación continua y colaborativa, ya que consideramos que las otras dos son las más habituales en la docencia universitaria. Los resultados proceden de tres instrumentos de evaluación: un cuestionario anónimo por parte del profesor, la evaluación institucional que realiza la Universidad y los informes que se derivan de un proyecto de investigación que realiza la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Las ventajas que hemos encontrado son:

1. La posibilidad que tiene el alumnado de poder elegir desde el comienzo de las clases la nota que quiere obtener. Los criterios son claros frente a la demanda de trabajo que hay que realizar.
2. Hay un seguimiento claro del aprendizaje por parte del profesor, que también es reconocido por el alumnado. El 95,5% valora positivamente esta modalidad de evaluación. Destacan la funcionalidad y utilidad de la evaluación para el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales, así como el alto grado de motivación.
3. Las tutorías durante la asignatura resultan de una ayuda inestimable para esta propuesta. Por otra parte, la actividad que se desarrolla en las tutorías obliga a estar al día en sus lecturas.
4. El grado de compromiso que se adquiere al trabajar en grupo supone una toma de responsabilidad que permite a los alumnos ser exigentes consigo mismos, con los compañeros y con el profesor.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN Y CÓMO SE PUEDEN SOLUCIONAR

Se ofrecen dos grandes bloques de desventajas (Tablas 7.4 y 7.5) que son las más significativas, una de ellas corresponde al alumnado y la otra al profesorado. En cada tabla incluimos también una columna con las posibles soluciones a desarrollar en los

siguientes cursos.

TABLA 7.4. DESVENTAJAS Y POSIBLES SOLUCIONES QUE HEMOS ENCONTRADO A ESTE SISTEMA Y QUE CORRESPONDE AL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO		
ALUMNADO	PROBLEMA ENCONTRADO	POSIBLE SOLUCIÓN
Organización de su elección.	Dificultad para poder realizar las actividades por los horarios de tutorías y trabajo en grupo.	Explicar con más claridad la dificultad de compaginar todos los horarios. Alumnos de años anteriores pueden explicar su experiencia.
No tener en cuenta el esfuerzo a realizar.	Puede parecer que es fácil aprobar, incluso sacar buena nota.	Insistir en que hay que hacer mucho trabajo y que supone un esfuerzo considerable que en un principio no se tiene en cuenta, pero que sobre la marcha van siendo más conscientes.

TABLA 7.5. DESVENTAJAS Y POSIBLES SOLUCIONES QUE HEMOS ENCONTRADO A ESTE SISTEMA Y QUE CORRESPONDE AL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR		
PROFESORADO	PROBLEMA ENCONTRADO	POSIBLE SOLUCIÓN
Cantidad de trabajo que tiene que atender debido al elevado número de alumnos.	Coordinación de los grupos, tutorías que requieren una planificación, seguimiento y revisión de las aportaciones del alumnado.	Involucrar a la institución para que los grupos sean menos numerosos.
Seguimiento.	Si por cualquier causa, hay una pérdida del seguimiento, es extraordinariamente difícil volver a coger el ritmo.	Necesidad de estar al día en el trabajo propio y del alumnado.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

En los dos cursos que llevamos empleando el sistema graduado, el rendimiento académico ha sido elevado y hay muy pocos casos de alumnos que no consigan cumplir con los compromisos previos. Es mayoritario el alumnado que obtiene notable (80%), siendo la calificación más elegida, quizá porque es la nota que más se acerca a sus posibilidades y compromisos. Apenas es relevante el número de sobresalientes (suele ser entre el 3 y 5%), y también es bajo el de aprobados (un 15%).

Del grupo de alumnos que eligen las otras dos modalidades (12%), los que logran superar la materia lo hacen con la nota de aprobado. Explican que optan por esta vía porque no veían una relación clara entre el tiempo que tenían que dedicar a la asignatura y la nota que podían obtener, por lo que preferían preparar la asignatura por su cuenta y hacer un trabajo y un examen final. Sin embargo, los resultados terminan demostrando que, con la modalidad tradicional, el aprendizaje es menor, lo cual conduce a unas calificaciones más bajas.

6. CONCLUSIONES

Cuando se pone en práctica una modalidad de evaluación y calificación graduada, donde el alumnado elige desde el principio su nota final de acuerdo a unos compromisos de aprendizaje, es importante redactar de forma clara y cuidadosa los criterios de evaluación y calificación, para evitar errores en el desarrollo, pues una vez elegida la nota es bastante difícil que puedan realizarse cambios durante el proceso.

Aunque de partida cuesta comprender que es necesario un alto grado de esfuerzo para verse compensado con la nota elegida, gran parte del alumnado considera que un seguimiento continuo es muy interesante, porque ve su progreso durante el proceso, sin tener que demostrarlo todo en un único examen al final.

Hemos encontrado que el tiempo de dedicación del alumnado y del profesor es bastante elevado, lo que requiere coordinarse con otros profesores que tengan propuestas semejantes.

En cuanto al futuro, creemos que hay que introducir otras estrategias, como puede ser la autoevaluación y la evaluación colaborativa. Creemos que son aspectos que tienen una posible aplicación en nuestra práctica y nos ayudaría a ir progresando en el concepto de evaluación formativa en el que estamos involucrados.

EXPERIENCIA 2

SISTEMA DE CONTRATO GRADUADO

1. DATOS DEL CONTEXTO

Se trata de una asignatura cuatrimestral, que se imparte en 2º curso de la carrera de Magisterio. Tiene asignados 6 créditos (3 prácticos y 3 teóricos) que supone 2 sesiones semanales de 2 horas cada una. La experiencia se ha realizado en el curso 2006-2007, con el grupo de tarde, compuesto aproximadamente de 50 personas y que por circunstancias temporales apenas han trabajado con el “*campus virtual*” este curso.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El primer día de la asignatura se les presenta a los alumnos una propuesta relacionada con la asistencia y el compromiso de trabajo con el subgrupo correspondiente. Se negocia con el grupo-clase los aspectos más generales de la evaluación y especialmente de la calificación. El docente realiza agrupaciones de *grupos base* de 6 alumnos, utilizando para ello un criterio de aleatoriedad, distribuyéndose en dicho grupo base cada uno de los temas monográficos que tiene que desarrollar cada alumno. Los *grupos de expertos* surgen agrupando al alumnado que ha elegido el mismo tema monográfico.

• **Posibles vías de aprendizaje y de evaluación.** El alumnado tiene tres opciones:

1. El alumno no cumple el 80% de asistencia. Se puede presentar al examen oficial de febrero, sobre el programa de la asignatura, orientado en las tutorías.
2. El alumno cumple el 80% de asistencia, opta por la evaluación continua y se suma a un determinado compromiso de trabajo.
3. El alumno cumple con el 80% y su función principal es servir de apoyo a los trabajos que llevan a cabo los compañeros que optan a la evaluación continua. Se puede presentar a los exámenes parciales de *referencia* que tiene el alumnado que ha elegido la evaluación continua, pero a diferencia de los anteriores, tiene que aprobar todos y cada uno de estos ejercicios.

Una vez que el alumnado selecciona la modalidad que le parece más adecuada a sus intereses, se plantea el contrato verbal, donde se remarcan especialmente los compromisos de ambas partes. Se utiliza como base el método de trabajo cooperativo

Puzzle de Aronson II basado en Echeita (1995) y en Aronson y Patnoe (1997) donde se pretende potenciar la autonomía de los grupos de alumnos, aunque la búsqueda está orientada por el profesor, profundizando sucesivamente en los contenidos que hay que desarrollar. Cada día el docente entrega a cada subgrupo un guión con las actividades a realizar y las consignas que puedan ser necesarias para llevarlas a cabo.

- **Instrumentos y técnicas de evaluación empleados.** Exámenes tipo test, elaboración de materiales curriculares, utilización de una carpeta de consulta grupal, confección de carpetas digitales de los grupos base y de carpetas digitales de los grupos de expertos.

- **Elaboración de actividades de aprendizaje.** Utilización de la búsqueda documental, la realización de resúmenes, el establecimiento de conclusiones diarias, el desarrollo de mapas conceptuales, la creación de epítomes, la elaboración de glosarios, las exposiciones al grupo base, el diseño y desarrollo de prácticas relacionadas con los mismos contenidos teóricos.

- **Criterios de evaluación.** Los criterios de evaluación son negociados y acordados previamente con el grupo de alumnos. Hay tres grados de compromiso:

- *El menor* está formado por los *participantes* que dedican un tiempo valorado en horas de trabajo en clase, donde realizan las diferentes actividades previstas.
- *El intermedio* integrado por los *coordinadores*, que además de las tareas y funciones recogidas en el perfil anterior tienen que organizar los grupos y responsabilizarse de entregar los materiales elaborados en las fechas previstas. Además tienen que presentar un trabajo sobre las biografías de autores o la búsqueda de ilustraciones, fotografías y esquemas relacionados con el glosario de términos o con la vida de los autores.
- *El mayor* constituido por los *evaluadores o investigadores*, que aparte de las tareas y funciones de los coordinadores deberán formar parte y participar en las lecturas y comentarios de documentos seleccionados al efecto por el docente, argumentando sobre lo expuesto por ellos mismos o los compañeros.

- **Criterios de calificación.** La calificación viene determinada individualmente en relación a las funciones y tareas desarrolladas dentro del grupo. Y en una escala de menor a mayor compromiso tenemos: *aprobado* para la persona que cumple con la dedicación y volumen de trabajo llevado a cabo para la figura del participante, *notable* para el alumno que desarrolla las actividades previstas para la figura de coordinador y *sobresaliente* para la persona que ha llevado a cabo las actividades de la figura de evaluador.

Todas las calificaciones están moduladas en un grado, para arriba o para abajo en función de las valoraciones obtenidas en la propuesta monográfica de su grupo de expertos, de las propuestas prácticas presentadas al grupo clase y de las calificaciones

individuales obtenidas en los exámenes teóricos parciales.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

Basándome en las entrevistas grupales y los cuestionarios realizados, este planteamiento ha mejorado en el alumnado:

- La disposición para el trabajo en equipo. Aumento en su capacitación para consensuar y tomar decisiones. El alumno es más crítico, siendo más exigente consigo mismo y con sus compañeros.
- Distribuye mejor su tiempo, evitando la tensión, el estrés o la ansiedad que generan los exámenes finales.
- Valora más el esfuerzo, el trabajo, la dedicación y el compromiso.
- Mejora el grado de autonomía y participación en su propio aprendizaje.
- Consigue una mayor calidad de los aprendizajes.
- Mejora la funcionalidad. Esta propuesta conlleva una mayor aplicación en la realidad práctica.
- Permite la actualización del docente y mantener una mayor capacitación al tener que trabajar sobre temas más diversos que interesan a los alumnos.
- La flexibilización del programa que permite un mayor ajuste a las demandas del grupo concreto con el que contamos.
- La comunicación y la interacción del docente con el alumnado, dado que se incorporan herramientas y recursos como el correo electrónico individual y el foro.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN Y CÓMO SE PUEDEN SOLUCIONAR

- El alumnado tiene dificultad para asistir a las tutorías individuales en el horario previsto por el docente en el despacho. Este problema se incrementa en el caso de las tutorías grupales.

Posibles soluciones (PS): Compartir el trabajo grupal de clase con la tutorización en el aula.
Complementar con la tutorización a distancia para hacer un seguimiento mayor de los documentos enviados. Tutorizar en el aula para evitar la pérdida de clases de otras materias de los alumnos.

- La anotación de los artículos en la misma planilla para evitar solapamientos crea conflictos entre el alumnado cuando tienen que anotar las referencias bibliográficas del artículo, especialmente cuando hay premura de tiempo, escasez de libros en la biblioteca y coincidencia o simultaneidad al apuntarlos.

PS: Encargar a los alumnos que cuelguen dicho índice en el foro, donde aparece la fecha y la hora en la que se introduce dicho dato para evitar, en la medida de lo posible, los conflictos.

- En los grupos de 6 componentes la falta de compromiso de algún alumno produce una carga mayor al grupo. Esto provoca cierto malestar en algún grupo.

PS: Incidir en el trabajo individualizado dentro del grupo. Obligar a levantar un acta de la sesión, cada vez que se reúnan. Informar previamente de la posibilidad de cambio de grupo e intervenir de una manera rápida sobre el participante menos dispuesto. Reducir el número de componentes del grupo; aunque al docente le aumente el número de grupos de los que tiene que hacerse cargo, es más complicado que un alumno se descuelgue de su trabajo.

- La incorporación tardía de algún alumno una vez que se han establecido los grupos de trabajo.

PS: Dejar los grupos abiertos hasta pasadas un par de semanas. Permitir grupos menos numerosos que los previstos pero no más numerosos para, si llega el caso, incorporar alumnos nuevos y completarlos más tarde. Preparar tareas adicionales y complementarias de apoyo al resto de los grupos si se presenta a mitad de curso.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

Están pactados *a priori*, por lo que son previsibles para el profesor y para los alumnos, siempre que el alumnado mantenga el compromiso inicial.

Durante el curso 2005-2006 se cumplió el acuerdo llevado a cabo por el alumnado en un porcentaje muy alto. Un 10% no se ha presentado al examen, un 8% ha suspendido. No hubo ninguno que deseara únicamente ser “participante”. La mayor parte (70%) han sido “coordinadores”, que han sacado notable; un 8% “investigadores”, que han obtenido sobresaliente y un 4% matrícula de honor.

En el curso 2006-2007 se ha distribuido de una manera más normalizada: un 24% no se ha presentado a examen, un 10% ha suspendido, un 44% de “participantes” ha aprobado, un 12% de “coordinadores” ha sacado notable, un 8% de “investigadores” ha tenido sobresaliente y un 2% matrícula de honor.

6. CONCLUSIONES

Los docentes que tengan pocos alumnos (idealmente menos de 20) deberían utilizar grupos de 3 ó 4 personas como máximo, porque así aumenta la eficacia en el trabajo de cada grupo y la de esta propuesta de intervención.

La dificultad en la comprensión y la puesta en acción del método de trabajo cooperativo *Puzzle de Aronson II* requiere incorporar un manual de apoyo cuando comienza la asignatura.

Puede ser una gran ayuda al docente incorporar más herramientas del “*campus virtual*” de la Universidad a todos los alumnos en sus diferentes grupos, asegurándonos que todos están inscritos en él.

Es un gran apoyo para el alumnado que el profesor presente los temas con los que se

va a trabajar, en consonancia con su nivel de profundización, especialmente para aquellos que no han tenido previamente contacto con esta dinámica o una similar. El primer día de cada semana se comenta y encarga lo que se va a trabajar la semana siguiente, para que el alumnado tenga tiempo para preparar las sesiones y realizar la búsqueda documental necesaria.

Preparar la posible contingencia de que falle uno de los coordinadores de grupo, a través de:

- Puesta en marcha de un contrato de compromiso, donde se recojan las obligaciones del docente y de los alumnos.
- Levantar un acta de sesión para cada grupo y sesión.
- Cada alumno debe tener una tarea o una función (principal) y otra (secundaria) de apoyo a las funciones y tareas de otro alumno.

Plantear de una forma explícita un horario de atención y orientación específica mayor, para un grupo y cada día, de 20 a 30 minutos sobre el total de 120, en el que se asegure el trabajo individual de cada uno de los componentes del subgrupo y recabar información sobre los aprendizajes y los problemas que han surgido en el transcurso de tiempo previsto.

Intensificar la carga de trabajo para asegurar el compromiso y el trabajo de todos los integrantes del grupo. Los 20 últimos minutos de todas las sesiones, en mi caso de 2 horas, se deben dedicar a que los subgrupos expliquen al grupo clase lo que han avanzado a través de un pequeño esquema junto a unas breves conclusiones. Este hecho mantiene la atención del grupo hasta el final y sirve de valoración de lo que está haciendo cada subgrupo.

EXPERIENCIA 3
SISTEMAS COMBINADOS: TRABAJO GRUPAL, PORTAFOLIO
INDIVIDUAL Y EXAMEN

1. DATOS DEL CONTEXTO

La asignatura que presentamos a continuación, se imparte en el tercer curso de la titulación de Maestro, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, dentro de la Universidad de Zaragoza. Su articulación se coordina con otras materias a través de un equipo docente en la misma titulación (Generelo y otros, 2006). En la **Tabla 7.6** presentamos algunos elementos relevantes de la organización de la asignatura, como es la distribución de los 7 créditos ECTS entre *actividades presenciales* (grupo grande, prácticas simuladas y seminario), actividades *no presenciales* y *tutorías ECTS*.

TABLA 7.6. DATOS GENERALES DE LA ASIGNATURA				
Distribución ECTS (Rangos)	GRUPO GRANDE	SEMINARIO/ PRÁCTICAS SIMULADAS	TUTORÍA ECTS	NO PRESENCIALES
	61 h. (2,03 ECTS)	20 h. (0,67 ECTS)	4 h. (0,13 ECTS)	125 h. (4,16 ECTS)

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La asignatura pretende dotar al alumnado que se aproxima al final de su formación inicial, de las herramientas que le capaciten para desenvolverse en las situaciones de aula con la mayor eficacia posible. A lo largo de la formación inicial han sido numerosas y variadas las asignaturas que se han ido cursado; por ello se necesitan unas orientaciones para distribuir y aplicar correctamente los conocimientos adquiridos, tanto teóricos como prácticos, en situaciones reales de enseñanza, para conseguir que su intervención alcance su máxima expresión dentro del currículo escolar.

En la **Tabla 7.7** presentamos las actividades de enseñanza-aprendizaje que utilizamos para el desarrollo del plan docente.

Para dar respuesta a la pluralidad de realidades del alumnado, se plantean tres tipos de evaluación para obtener la calificación final de la asignatura, que el alumnado deberá declarar al profesor, al comienzo de la misma. La opción A es para el alumnado que

presenta una asistencia continua a la asignatura. La opción B está pensada para el alumnado que no puede acceder a las prácticas (realizando prácticas obligatorias pactadas con el docente). La opción C está diseñada para el alumnado que está matriculado, pero no tenemos ningún registro de su actividad académica y suele presentarse al examen final de la asignatura.

TABLA 7.7. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REALIZADAS DURANTE LA ASIGNATURA	
ACTIVIDADES ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN
Prácticas en las sesiones presenciales	Realización de prácticas en la parte presencial. Generalmente las prácticas exigen un tiempo anterior a la sesión de trabajo autónomo para poder cumplimentarlas con éxito.
Prácticas en las sesiones de intervención docente	Con un grupo de alumnado más reducido (seminario), se procederá a realizar prácticas para ayudar a interiorizar algunos de los aspectos referidos a la aplicación práctica y que se corresponden con el proceder docente del alumnado.
Proyecto grupal con trabajo de campo	Se trata de un proyecto de aprendizaje que se realiza de forma grupal. Implica realizar tutorías previas, de seguimiento y final con el profesor.
Portafolio	Recopila todo el material (libros, artículos, cursos, congresos, etc.) trabajado y elaborado por el alumnado a lo largo de la asignatura.
Entrevista	Se realiza una entrevista individual para dialogar sobre las lecturas realizadas por el alumnado.
Examen de conocimientos	Prueba para evaluar las competencias relacionadas con la comprensión, análisis y aplicación de la información teórica que se ofrece al alumnado al principio de cada tema.

En todas las opciones hay una relación directa entre las actividades formativas y el peso asignado en la calificación. Según la opción elegida varía el porcentaje asignado a cada actividad en la calificación de la asignatura. Los porcentajes de la opción A son consensuados con el alumnado a principio del curso, por lo que en determinados años académicos, cada opción puede tener *pesos* diferentes en la calificación final.

En el *proyecto grupal con trabajo de campo*, se lleva a cabo una *evaluación compartida*, que implica cuatro valoraciones diferentes. Una en grupo realizando una autoevaluación; la segunda es una coevaluación entre cada uno de los miembros del grupo; la tercera es una evaluación realizada por los asistentes a la presentación del trabajo; y la cuarta es la evaluación del docente.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

En este apartado presentamos las ventajas del sistema de evaluación, obtenidas a partir de un cuestionario que el alumnado cumplimentó a la finalización de la asignatura y

tras el examen, así como de la observación del profesorado, registrada durante el proceso en el diario docente.

1. Casi la totalidad del alumnado valora positivamente el sistema de evaluación, considera que es coherente con el proceso de aprendizaje y ayuda al desarrollo de las competencias profesionales marcadas al comienzo de la asignatura.
2. La diversificación de la evaluación en diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje, permite al alumnado que sigue la asignatura (Opción A y B) un trabajo casi diario y que repercute en una adquisición de los conocimientos de forma progresiva, evitando dejar “ *para última hora*” el grueso de la misma, produciéndose una evolución consciente y gradual de la adquisición de las competencias propuestas para la asignatura de forma casi personalizada.
3. Con respecto a otros cursos académicos, uno de los mayores cambios ha sido el uso de las tutorías ECTS. Hemos pasado de solucionar dudas al final de la asignatura y de cara al examen, a supervisar el aprendizaje del alumnado y orientar su aprendizaje durante el proceso. Esta percepción se corrobora con la opinión del alumnado durante la evaluación escrita de la asignatura, ya que valoraron la utilidad de las tutorías, con una puntuación muy alta, tanto las de la entrevista (portafolio), como las del trabajo de campo.
4. Existe un elevado ajuste de la exigencia del examen de conocimientos impartidos. Aspecto que se ha repetido en convocatorias anteriores por lo que podemos destacarlo como un punto fuerte de nuestra acción docente.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN Y CÓMO SE PUEDEN SOLUCIONAR

En la **Tabla 7.8** intentaremos exponer algunos de los inconvenientes que hemos tenido en el desarrollo de la asignatura y las soluciones que vamos a articular de cara al curso siguiente.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

Como puede comprobarse, la mayoría del alumnado necesita más de una convocatoria para superar la asignatura. Habría que analizar cuáles son las causas de este hecho e intentar ponerle remedio. A tenor del conocimiento del grupo y de los datos de otras asignaturas que trabajan de forma similar, podemos decir que la novedad de la exigencia continuada es una dificultad para muchos de ellos; la experiencia acumulada en otras asignaturas dificulta asimilar este tipo de procesos más continuos.

TABLA 7.8. LA EVALUACIÓN COMPARTIDA EN EL TRABAJO DE CAMPO	
INCONVENIENTES Y PROBLEMAS	POSIBLES SOLUCIONES
La asignatura exige un trabajo constante durante todo el curso académico, al que	a) Las informaciones del

generalmente no están acostumbrados, especialmente al no presencial. Esto ha generado que un considerable porcentaje del alumnado no haya podido superar la asignatura en la primera convocatoria.	docente al principio del curso y durante las primeras tutorías. b) Invitar a alumnos/as de la promoción anterior a informar de los aspectos más relevantes y de las exigencias de la asignatura.
Ningún grupo ha superado los requerimientos del trabajo de campo. Este aspecto no sucedió en cursos anteriores en el que 23 alumnos lo consiguieron. Creemos que se ha debido a la gran cantidad de trabajo que se ha acumulado al final de cuatrimestre entre todas las asignaturas.	Poner la fecha de finalización del trabajo de campo antes de navidad, para planificar mejor el trabajo conjuntamente con el alumnado.
Para el docente ha sido imposible corregir todos los informes de prácticas, al realizarse de forma individual (se han recogido 700 informes durante el primer cuatrimestre). Debemos reconsiderar la actividad concerniente a las prácticas y buscar un sistema que nos permita corregir y devolver el material al alumnado, realizando una verdadera evaluación formativa y continua.	a) Tomar información de 3 ó 4 situaciones concretas durante el cuatrimestre. b) Trabajar con carpetas colaborativas (grupos entre 2 y 4 personas). c) Realizar una revisión selectiva aleatoria.

Las actividades formativas que más les cuesta superar son el trabajo de campo y la entrevista. Por ejemplo, en la primera convocatoria del curso 2006-2007 ninguno de los 55 suspensos ha logrado completar el trabajo de campo, mientras que la entrevista es la actividad que más suspensos genera en la segunda y tercera convocatoria del curso anterior. Curiosamente, el examen no parece estar entre las actividades más difíciles de superar en ninguna de las convocatorias.

Las mejores calificaciones se obtienen en la segunda convocatoria (45% del alumnado matriculado supera la asignatura, en el que el 5% es de aprobados, el 30% de notables, el 7% de sobresalientes y el 3% de matrículas de honor). La razón es que algunos de los alumnos/as se organizaron el trabajo pendiente para superar la asignatura antes del verano.

6. CONCLUSIONES

El docente debe ser capaz de racionalizar mejor el trabajo, sobre todo en lo relacionado con la recogida de información de cara a poder realizar una evaluación formativa y continua, y al mismo tiempo, cumplir el criterio de viabilidad.

Para que se den las condiciones básicas para realizar este tipo de evaluación en la Universidad, el docente tiene que *explicar con claridad las condiciones de la evaluación*, dejando por escrito las condiciones de realización de cada actividad de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación, los requisitos previos, los momentos de la evaluación, etc.

Las tutorías adquieren una función fundamental en el proceso de evaluación formativa. Es importante tenerlas bien estructuradas y llevar un registro continuo de lo que sucede en cada una de ellas, porque permite valorar el progreso conjuntamente con el alumnado de forma dialogada, ayuda a tomar decisiones de mejora, a reconducir los procesos de aprendizaje y a disponer de una justificación de la evaluación.

Otro de los aspectos necesarios para que salga adelante el proceso, es que la *predisposición del docente debe ser alta para contestar y resolver dudas* sobre el proceso, mostrando una actitud empática con el alumnado en todo momento.

Hay que revisar la organización de las actividades de “trabajo de campo” y “la entrevista”, debido al alto índice de fracaso que se genera. Hemos contrastado su utilidad de cara a las prácticas escolares y a la vida profesional, por lo que creemos que hay que mantenerlas. Una posible solución sería cerrar las tutorías en fecha y hora a lo largo del cuatrimestre y organizar el trabajo de una forma más concreta y secuenciada.

Las dinámicas de trabajo constante para el alumnado debería ser un objetivo común de una titulación y no un trabajo que se realiza en escasas asignaturas.

EXPERIENCIA 4
LA EVALUACIÓN FORMATIVA A TRAVÉS DEL PORTAFOLIO DE
LOS ESTUDIANTES. REVISIÓN DE CUATRO AÑOS DE
EXPERIENCIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

La experiencia de evaluación formativa que mostramos a continuación se contextualiza en el marco de la formación inicial del profesorado. Exponemos un ejemplo sobre cómo estructurar y evaluar el portafolio de los estudiantes; los resultados académicos obtenidos y también las reflexiones acerca de sus pros y contras. En este trabajo cabe considerar los portafolios como un instrumento de evaluación continua, que estimula el trabajo autónomo y la reflexión del alumnado sobre su formación, la acción docente y su función educativa.

1. DATOS DEL CONTEXTO

Empezamos a utilizar los portafolios en el curso académico 2002-2003. La experiencia que presentamos se ha llevado a cabo en una asignatura cuatrimestral de carácter troncal, que consta de 6 créditos docentes (3 teóricos y 3 prácticos) y una carga horaria de cuatro horas semanales. El número de matriculados suele ser elevado, algo más de ochenta.

Su objeto es fomentar en el alumnado la reflexión sobre la función, el pensamiento y la acción docente. Con esta intención, diseñamos un sistema de evaluación formativa basado fundamentalmente en los portafolios de los estudiantes. Los portafolios eran presentados como un instrumento muy útil para valorar tanto el trabajo autónomo de los estudiantes como para estimular su capacidad de reflexión y narrativa personal, con respecto al proceso de adquisición de los aprendizajes y a su pertinencia.

Por otra parte, también eran concebidos como un canal de expresión para que los futuros docentes valorasen su vinculación con la profesión docente y propusiesen cambios en la asignatura que habían cursado. De este modo, se pretende fomentar la idea de que los portafolios son un buen instrumento de autoevaluación y de reflexión sobre la propia acción docente, además de permitir la acreditación del alumnado y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La asignatura se basa en la resolución de casos prácticos (simulados o reales) relacionados con la acción docente, a través de la aplicación de los contenidos teóricos expuestos en clase, y las habilidades y las estrategias de enseñanza y aprendizaje adquiridas a lo largo del curso. Siguiendo esta premisa, se opta por un procedimiento de evaluación formativa, en el cual la elaboración del portafolio se erige como la principal actividad de evaluación del alumnado. El porqué de esta propuesta se ampara bajo las posibilidades que ofrece esta estrategia y su disposición para adecuarse a las nuevas directrices que el Consejo de Gobierno de nuestra universidad ha aprobado para el diseño de la vía ordinaria de evaluación²⁷.

- *Diseño y aplicación de los instrumentos.* El portafolio se presenta a los estudiantes como una selección de pruebas documentales constituidas por diversas evidencias de trabajo obligatorio y optativo.

Las evidencias obligatorias profundizan en los bloques temáticos de la asignatura y tienen por objeto que el alumnado vaya desarrollando las capacidades que se movilizan en esta asignatura. Entre las principales competencias transversales que se pretenden, están el trabajo en grupo, el trabajo autónomo y la autorregulación en el aprendizaje. La intención de las evidencias optativas de trabajo individual es que el alumnado vincule los contenidos de la asignatura con sus intereses y, si es posible, los transfiera a una situación real. En los dos casos, se valora especialmente la posibilidad de vincular la elección con sus conocimientos y experiencias personales o profesionales previas.

- *Criterios de evaluación y calificación.* Desde los inicios de la experiencia los criterios de evaluación y calificación se han ido adaptando y modificando con objeto de dar respuesta a las necesidades reales de los estudiantes, de la asignatura y del profesorado. En estos ya casi 5 años se han puesto en práctica diversas modalidades que han pasado incluso por la autoevaluación. En la actualidad, los criterios de evaluación y calificación que se tienen en cuenta para cada una de las partes del portafolio se recogen en la ficha de evaluación que presentamos en su momento.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

Una de las principales ventajas de los portafolios es su gran versatilidad en relación con la posibilidad de adecuarse a las competencias que son requeridas de los estudiantes. Su aplicación permite obtener información tanto sobre la adquisición de conocimientos y habilidades específicas requeridas para la profesión, como de situaciones más transversales: trabajo autónomo, autorregulación, reflexión, análisis crítico, etc. De forma más concreta también destacamos las siguientes ventajas:

- Facilita la evaluación del alumnado a partir de evidencias variadas: dominio de los contenidos teóricos y prácticos, capacidad de desarrollar un tema teórico, resolución de problemas o casos prácticos, desarrollo de programaciones,

creatividad en el diseño de actividades de aprendizaje, habilidad en la conducción de grupos, etc.

- Incita el trabajo autónomo del alumnado ya sea individualmente o en grupo. Asimismo la conveniencia de llevar los portafolios al día, les permite ser conscientes de la necesidad de programarse el tiempo disponible, de concertar tutorías con el profesorado e, incluso, de las diferencias existentes entre una evaluación formativa y una evaluación sumativa y puntual, basada en el examen final.
- Favorece la individualización del proceso de aprendizaje, la inclusión de distintos niveles y enfoques de aprendizaje.
- Permite que el alumnado sea consciente de la conveniencia de complementar sus opiniones con evidencias tangibles y contrastables, otorgándole así seriedad al proceso, y excluyendo la sensación de que todo vale.
- La información que se obtiene del alumnado sobre su proceso de aprendizaje es eminentemente cualitativa y el profesorado puede acceder a ella de un modo mucho más directo y contextualizado.
- Fomenta que los alumnos valoren su formación y el proceso de aprendizaje llevado a cabo, ya que les permite expresar sus opiniones con relación a la calidad de la formación recibida y su vinculación con la realidad educativa.
- Si se explicitan y negocian los criterios de evaluación desde un principio, fomenta tanto la autorregulación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y evaluación, como la posibilidad que el profesorado le oriente según sus propios intereses y necesidades. Por otro lado, el alumnado se siente implicado en el proceso de enseñanzaaprendizaje-evaluación y protagonista de su aprendizaje.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN Y CÓMO SE PUEDEN SOLUCIONAR

A lo largo de la experiencia también hemos identificado diversos problemas con respecto al sistema de evaluación propuesto, al proceso de elaboración de los portafolios, a su seguimiento y evaluación. A continuación mostramos un resumen de los inconvenientes contrastados en la elaboración de portafolios.

- Elevado volumen de trabajo tanto para el alumnado como para el profesorado que provoca un difícil seguimiento en grupos-clase con gran número de matriculados.
- Excesiva dependencia de la copia escrita, tanto a la hora de presentar las evidencias obligatorias como las optativas; ello comporta un volumen excesivo e innecesario de papel. Entre otros problemas, ello dificulta su manipulación y revisión por parte del profesorado.
- Dificultad del alumnado para sintetizar y transformar la información consultada, que se complica con la excesiva dependencia de las aportaciones colectivas.

- Dificultad para transformar los criterios de evaluación en una acreditación, así como dificultad para encontrar un equilibrio entre el valor otorgado a las evidencias obligatorias y a las optativas. Además, existe una escasa rectificación de las actividades por parte de los estudiantes, que argumentan que el esfuerzo invertido en la resolución de una actividad no vale la pena realizarlo ante el escaso valor de la misma.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

El porcentaje de alumnado que opta por la vía ordinaria de evaluación continua siempre es elevado, debido a que se trata de la primera asignatura de la carrera que corresponde a su perfil profesional específico. La justificación sobre las diferentes competencias (genéricas y específicas) que se persiguen con esta asignatura y el compromiso de que gran parte de las tareas serán realizadas y tutorizadas en el entorno del aula, también representa un buen estímulo para optar por la vía de evaluación continua. Debido al trabajo continuo y la fuerte motivación, buena parte de los que superan la asignatura lo hacen con calificaciones elevadas (notable y sobresaliente). Los estudiantes que no superan la asignatura suelen modificar sus portafolios para la siguiente convocatoria, siguiendo las indicaciones del profesorado y realizando los cambios pactados entre ambos.

6. CONCLUSIONES

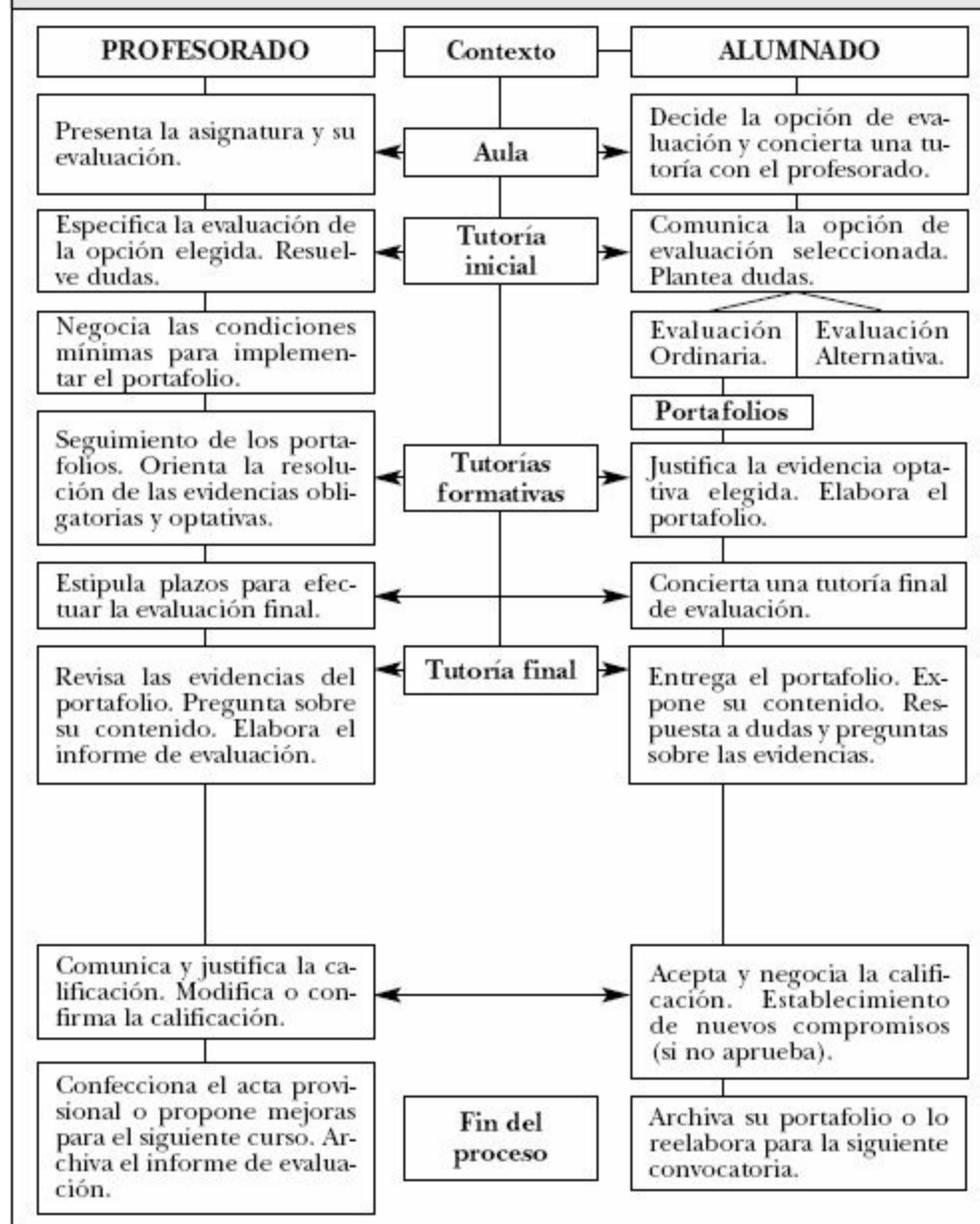
Bien planteados y orientados, los portafolios permiten constatar en qué grado los estudiantes adquieren las competencias profesionales indispensables para ejercer su función docente con garantías. Asimismo, aportan una muestra variada y representativa de las distintas tareas, actividades o estrategias realizadas por alumnado y profesorado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. No hay dos portafolios iguales, y por tanto las valoraciones que realizan los alumnos deben tenerse en cuenta considerando cada caso y cada proceso personal.

El alumnado valora positivamente el uso de portafolios. Según su opinión les ha proporcionado una visión general de la asignatura y comprender un poco más el sentido de sus contenidos, y puede ser una estrategia de mucha utilidad para su futuro profesional ya que fomenta la reflexión y el análisis crítico sobre su práctica.

Es interesante fomentar la participación del alumnado en el proceso de evaluación. Las opiniones y las valoraciones que expresan en sus portafolios pueden ser muy útiles para valorar la pertinencia del proceso de enseñanza, incluso para validar y reconsiderar las calificaciones finales emitidas, siempre que estén bien fundadas y argumentadas.

Terminamos la presentación de esta experiencia recogiendo en la **Tabla 7.9** el procedimiento de evaluación formativa basado en los portafolios; en la **Tabla 7.10** se informa de la evaluación y calificación.

**TABLA 7.9. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
BASADA EN LOS PORTAFOLIOS**



**TABLA 7.10. INFORME DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN
DE LOS PORTAFOLIOS**

Alumno/a: _____ Profesor/a: _____
Grupo: _____ Convocatoria: _____ Fecha: _____

1ª PARTE. INTRODUCCIÓN (10 puntos)

Criterios	Sí/No/Poco	Comentario	Puntuación	
Describe el contenido de la carpeta			1	
Explicita sus expectativas sobre la asignatura			2	
Las vincula con sus conocimientos y experiencias previas			3	
Justifica de la opción de la evidencia optativa			4	
Total parte 1				

2ª PARTE. RESOLUCIÓN DE ACTIVIDADES (30 puntos)

Actividad	Criterios	Sí/No/Poco	Comentario	Puntuación	
1. El/la maestro/a que quiero ser	Describe sus funciones			5	
	Las adecua a la realidad				
	Define competencias específicas				
	Define competencias transversales				
2. Historia EF (mapa conceptual)	Selecciona hechos y autores clave			4	
	Es creativo al diseñar el mapa				
	Explica con claridad su contenido				
3. El currículum de la EF a examen	Describe sus objetivos y contenidos			6,5	
	Los analiza críticamente				
	Relaciona contenidos y criterios de evaluación				
4. ¿Secuenciamos contenidos?	Es pertinente con el área			6,5	
	Se adecuan al ciclo				
	Introduce nuevos contenidos				
	Se vinculan con los criterios de evaluación				
5. Mi unidad de programación.	Se adecua a una etapa de primaria			8	
	Se vincula con los contenidos prescriptivos				
6. Evaluación de la unidad didáctica	Redacta bien los objetivos, contenidos y las actividades				
	Explicita los criterios y las actividades de evaluación				
Total parte 2					

3ª PARTE. TRABAJO INDIVIDUAL (45 puntos)

Opción A: ampliación de contenidos

Parte	Criterios	Sí/No/Poco	Comentario	Puntuación	
Fundamentación teórica	El contenido es pertinente			5	
	Muestra capacidad de síntesis				
	Aporta evidencias de que ha consultado información variada				
	Expone esquemas, tablas, etc.				



Parte	Criterios	Sí/No/Poco	Comentario	Puntuación	
Aplicación didáctica	Hace referencia a las intenciones educativas			25	
	Explica la metodología				
	Describe las fases del proceso de aprendizaje				
Conclusiones	Valora la relevancia del tema			15	
	Expresa lo que aporta la educación				
Total 3A					

Opción B: programación didáctica

Parte	Criterios	Sí/No/Poco	Comentario	Puntuación	
Adecuación al contexto	Descripción del lugar			15	
	Filosofía educativa				
	Recursos disponibles				
	Nivel de competencias de los alumnos				
Desarrollo	Explicita objetivos			25	
	Redacta contenidos				
	Temporaliza el proceso de E-A				
	Expone cómo evaluará los aprendizajes				
Ejemplos	Describe las actividades y su intención			5	
	Expone una sesión tipo				
Total 3B					

4ª PARTE. SÍNTESIS Y VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA (15 puntos)

Criterios	Sí/No/Poco	Comentario	Puntuación	
Describe lo realizado durante la asignatura			2	
Autoevalúa con evidencias los aprendizajes adquiridos			5	
Valora críticamente la asignatura			5	
Expone propuestas de mejora			3	
Total 4				

Sistemas de dos o más asignaturas combinadas que utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida

En este capítulo se presentan tres experiencias. En la primera se explica el sistema de evaluación formativa y compartida único que se utiliza en tres asignaturas diferentes que se imparten con un proceso de aprendizaje unificado. Se trata de un sistema mixto cuyas principales técnicas de aprendizaje y evaluación son: el proyecto de aprendizaje tutorado, el diario reflexivo, las recensiones y entrevistas grupales y el examen.

A continuación se presenta una experiencia de evaluación coordinada entre tres asignaturas diferentes, a través de un proyecto de aprendizaje interdisciplinar, dentro de un plan piloto para la convergencia hacia el sistema ECTS.

En la tercera se han unificado dos asignaturas del mismo curso y titulación en un único proceso de aprendizaje y evaluación, basado en gran medida en el aprendizaje cooperativo.

El sistema de evaluación utilizado puede calificarse como continua, formativa y compartida.

EXPERIENCIA 5
UN SISTEMA DE EVALUACIÓN UNIFICADO PARA TRES
ASIGNATURAS DIFERENTES

1. DATOS DEL CONTEXTO

Se presenta una experiencia que agrupa tres asignaturas diferentes del mismo curso en un único proceso de enseñanza-aprendizaje y un único sistema de evaluación. A cada asignatura le corresponden 2,5 créditos, todos de carácter práctico. Las asignaturas son cuatrimestrales, pero al combinarse, se genera un proceso de trabajo y evaluación anual. Las asignaturas suelen tener entre 70 y 90 alumnos matriculados.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

• Sistema de aprendizaje y evaluación continua

El sistema de evaluación se basa en la aplicación de instrumentos complementarios, de tal manera que algunos sirven para trabajar en la fase inicial de la asignatura sobre las ideas previas del alumnado, otros se desarrollan de forma continua a lo largo de la asignatura y otros se aplican en momentos concretos. Con su aplicación se pretende hacer de la evaluación un proceso verdaderamente formativo y continuo, que forma parte del proceso de aprendizaje. En la Tabla 2 presentamos un esquema-resumen de los instrumentos de evaluación aplicados. Existe además la vía del examen final, utilizado normalmente por alumnado que no asiste a clase.

• El proceso de evaluación y su necesaria conexión con la calificación

La conexión entre calificación y evaluación tiene lugar a través de un proceso integrado en el desarrollo de la asignatura. Se pretende que el alumnado sea partícipe del proceso de calificación y su contribución queda reflejada en acciones concretas.

Al final del primer trimestre el alumnado acuerda con el profesor los instrumentos de calificación a emplear y el valor que se otorga a cada uno de ellos, en base a las actividades que se desarrollan en las clases, de modo que suelen coincidir con los instrumentos de evaluación que se emplean en el proceso. Se fijan unos criterios de calificación para cada instrumento (cuaderno de campo, proyecto, informe), que se especifican conjuntamente con las bases para su elaboración.

A partir de la valoración acordada por la clase, cada alumno y alumna debe

autocalificar su participación de forma razonada (suele estar alrededor de 2 puntos sobre 10). La participación se manifiesta a través de las actividades que tienen lugar en las sesiones y, principalmente, por la reflexión y análisis de las mismas, la implicación en diálogos y debates, formulación de nuevas propuestas, etc. Tras la revisión de los diferentes documentos el profesor entrega al alumnado unos informes con la evaluación de los mismos, para que su corrección sirva realmente como elemento que contribuye al aprendizaje del alumnado.

TABLA 8.1. CUADRO RESUMEN DE INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACION UTILIZADOS			
INSTRUMENTO	MOMENTO DE APLICACIÓN	FINALIDAD	OBSERVACIONES
Cuestionario inicial sobre ideas previas	Primera sesión del curso	Evaluar conocimientos e ideas previas	Está muy relacionado con las historias de vida y su influencia en el ejercicio profesional. Se trata de procesos que es preciso hacer conscientes para analizarlos y permitir realizar un aprendizaje reflexivo. El alumnado puede evaluar personalmente cuál ha sido su propio proceso formativo.
Cuestionario final	Final curso	Valorar la evolución y aprendizaje del alumnado	
Cuaderno de campo	Continuo (toda la asignatura)	Analizar y reflexionar sobre las prácticas de la asignatura	Hay preguntas y actividades complementarias. La corrección final incluye una valoración del profesor.
Proyecto de aprendizaje tutorado (en pequeños grupos) - Tutoría sobre el trabajo - Evaluación de las sesiones a partir de plantillas de observación - Puesta en práctica en situación real - Informe de prácticas del alumnado - Informe final del profesor	A mitad de curso con varios momentos: - Tutoría previa - Evaluación: al finalizar cada sesión a partir de unas plantillas de observación - Informe final; al finalizar el periodo de prácticas reales (4 sesiones)	Analizar las posibilidades de aplicación de los contenidos de la asignatura al contexto escolar. Diseñar un plan de actuación y revisarlo y perfeccionarlo mediante tutorías. Poner en práctica el plan llevando a cabo una serie de sesiones en situaciones reales. Desarrollar hábitos de análisis y reflexión sobre la experiencia docente desarrollada.	<i>Tutoría sobre el trabajo:</i> el trabajo consiste en la preparación de una serie de prácticas reales. El trabajo es corregido y comentado con el alumnado en las tutorías, organizando el desarrollo de las sesiones que tendrán lugar posteriormente. El profesor entrega a cada grupo un informe sobre su planificación. <i>Evaluación de las sesiones:</i> cada alumno debe observar 4 sesiones de sus compañeros, además de llevar a cabo las suyas, a través de unas plantillas de observación previamente explicadas. Informe de prácticas del alumnado: cada alumno analiza individualmente la experiencia desarrollada. <i>Informe final del profesor:</i> es un informe general sobre el desarrollo de los diferentes proyectos en una última sesión conjunta de evaluación sobre el proceso.
Informe grupal sobre la materia	Mitad del segundo cuatrimestre	Complementar la formación teórica del alumnado	Se corrige en una sesión de tutoría a partir de un informe del profesor, acordando la valoración del mismo. ▶▶▶

INSTRUMENTO	MOMENTO DE APLICACIÓN	FINALIDAD	OBSERVACIONES
Autoinforme final de la asignatura	Al final del proceso	Su finalidad es evaluar y valorar el desarrollo de la asignatura: organización y desarrollo de las sesiones, implicación del alumnado, trabajo del profesor, conocimientos adquiridos, capacidad de reflexión...	Dentro del autoinforme hay un apartado destinado a la autocalificación del alumnado, tanto a nivel general (qué nota creen merecer) como con relación a uno de los criterios establecidos de forma consensuada para su calificación: la participación activa en las sesiones prácticas de la asignatura. Junto con el autoinforme se les entrega una evaluación final del profesor, donde se les comenta cuál ha sido la opinión general sobre el desarrollo del curso, animándoles a seguir su proceso de aprendizaje.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

Este sistema de evaluación es más formativo que los sistemas tradicionales, basados en realizar exámenes y pruebas finales, y establece interesantes conexiones con el aprendizaje de la asignatura. Ésta es la mayor ventaja y satisfacción del sistema.

Se trata de un sistema flexible y en evolución, que busca avanzar hacia un sistema fiable, útil y aplicable. En cada curso surgen modificaciones para mejorar y hacer más eficaz el proceso.

Los instrumentos empleados son valiosos y positivos, tanto para el docente como para el alumnado, porque facilitan el proceso de comunicación profesor-alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos permiten crear en el alumno un hábito de trabajo continuo hacia nuestra asignatura.

El sistema de evaluación está integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es un elemento aislado o final. Eso supone que el propio proceso se va enriqueciendo también día a día o incluso pueden darse variaciones sobre la marcha, como ha ocurrido en ocasiones con alguno de los instrumentos.

La calificación es una respuesta al proceso, de forma que el alumnado la comprende, participa en la misma y se asume como algo justo en función del aprendizaje y trabajo que se desarrolla a lo largo de la asignatura. No obstante, hay que reconocer que el bajo porcentaje de suspensos facilita que existan menores problemáticas a este nivel.

El buen desarrollo de este sistema se basa en el proceso de trabajo que se sigue en la asignatura, donde se intenta que el alumnado asuma responsabilidades, que analice, valore y razone sus opiniones y acciones, de modo que la autocalificación es sólo un paso más que guarda coherencia con las finalidades principales del proceso y no una actividad aislada y final.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN. POSIBLES SOLUCIONES

La mayoría de los problemas que surgen al aplicar este sistema de evaluación son señalados por el propio alumnado en sus cuestionarios sobre la evaluación. Para evitar que este apartado quede como un listado de problemas sin más, en la **Tabla 8.2** se explica el problema y se ofrece una posible alternativa.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

Los resultados académicos son positivos y corroboran que el seguimiento e implicación del alumnado en la asignatura son adecuados. El porcentaje de alumnado que supera la asignatura suele estar por encima del 90%, con calificación mayoritaria de notable. La mayor parte del alumnado que no supera la asignatura suele ser lo que denominamos “alumnado fantasma”, es decir, no acuden a las clases y ni siquiera suelen presentarse a los exámenes. Sólo un 5% del alumnado opta por el modelo de evaluación por examen final.

6. CONCLUSIONES

Un modelo de evaluación formativa es una propuesta donde el protagonismo del alumnado es mayor, buscando mejorar los sistemas de evaluación tradicionales caracterizados por la unidireccionalidad. Esta es, sin duda, una de las fortalezas mayores de la propuesta, pero debemos ser conscientes de las posibilidades que nos ofrece y de sus exigencias. Nos referimos aquí a la importancia de escuchar al alumnado y que las sugerencias que nos indican realmente sean tenidas en cuenta, ya que si no es así el sistema fallaría en una de sus cuestiones más importantes.

Dentro de las dificultades, la más importante es la viabilidad. Tanto el profesorado, como el alumnado, resaltamos la necesidad de dedicar numerosas horas de trabajo para poder desarrollar el sistema de evaluación diseñado. La búsqueda de soluciones pasa por potenciar el trabajo en grupo, los instrumentos de autoaprendizaje y el desarrollo de responsabilidades compartidas. El esfuerzo merece la pena.

TABLA 8.2. INCONVENIENTES Y POSIBLES SOLUCIONES	
INCONVENIENTES	POSIBLES SOLUCIONES
Número excesivo de alumnos y alumnas en la asignatura, lo que impide que el proceso tenga la individualización que sería deseada.	Fijar un número máximo de alumnado para poder desarrollar el sistema. Agrupar al alumnado en grupos colaborativos que presentan trabajos comunes.
Requiere un gran esfuerzo y mucha dedicación por parte del docente para realizar una corrección apropiada de los diferentes trabajos, elaboración de	Elaboración de informes básicos con información genérica válida para todo el alumnado cuando el proceso lo permita.

informes, etc.	Buscar momentos apropiados, se cuenciar las correcciones, etc.
Falta de hábito del alumnado ante este sistema de trabajo.	Ir introduciendo los instrumentos poco a poco cuando sea posible, dejando opciones a otros sistemas más tradicionales.
Los trabajos en grupo pueden ser un problema por la diferente implicación de los componentes del mismo.	Utilizar tutorías y estrategias para fomentar la implicación de todo el grupo, por ejemplo, reflexiones individuales dentro de trabajos grupales, defensas del trabajo, etc.
Dificultades para encontrar momentos para trabajar en grupo.	Ajuste de horarios. Dejar tiempo para el trabajo en grupo en las clases.

EXPERIENCIA 6
LA COORDINACIÓN ENTRE MATERIAS. TRES ASIGNATURAS
COMPARTIENDO UN MISMO PROYECTO DE APRENDIZAJE

1. DATOS DEL CONTEXTO

La propuesta que se presenta se ha llevado a cabo durante el curso académico 2006/2007 en la Universidad de Almería, con los estudiantes de primer curso de Magisterio, especialidad de Educación Infantil. En el trabajo interdisciplinar propuesto participan tres asignaturas y consiste en la preparación de una Secuencia Didáctica/Proyecto de Trabajo para una clase de Infantil de 3-5 años. El número de estudiantes matriculados se sitúa en torno a los 102 en el grupo de mañana y 81 en el grupo de tarde.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los trabajos serán evaluados por los profesores de las respectivas asignaturas y tendrán el valor que corresponda con el peso del trabajo elaborado por el grupo y con los requerimientos exigidos por el profesorado: Desarrollo Psicomotor (DPS)-35%, Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica (DHL)-40%, Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica (DPM)-10%.

La evaluación del trabajo se centra en analizar:

1. Adecuación de las actividades a las asignaturas implicadas en la propuesta. Cada profesor debe realizar un informe con ayuda de una plantilla descriptiva y tiene que explicitar los puntos fuertes y débiles del grupo en relación con los contenidos trabajados en cada una de las asignaturas.
2. El proceso de trabajo seguido por los alumnos (*funcionamiento del grupo, realización del portafolio, visita y preparación de actividades y exposición del trabajo*). Este apartado lo evaluarán tanto los alumnos como los profesores. La evaluación-calificación de este apartado corresponderá al 40% sobre la nota del trabajo de las dos asignaturas que realizarán esta valoración.

Cada grupo debe defender su trabajo en una exposición pública que será evaluada por los compañeros y por los profesores. Para ello se realiza un informe con ayuda de

una hoja de registro descriptiva en el que se valora: 1) el funcionamiento de cada grupo; 2) el portafolio; 3) la presentación del trabajo; 4) la exposición oral del mismo.

En la evaluación realizada por el alumno se utilizan tres instrumentos complementarios. Para el trabajo en grupo se utiliza una ficha de autoevaluación, para que el grupo reflexione sobre los aprendizajes desarrollados y el proceso seguido en la confección de este trabajo. También un informe de valoración de la propuesta para que evalúen, en grupo, las habilidades y competencias referidas a las habilidades sociales desarrolladas con el trabajo (mayor relevancia a las relaciones interpersonales, las actitudes relacionadas con la tarea colectiva y con los procesos de adquisición de conocimientos). Además, cada uno de los componentes del grupo deberá cumplimentar una ficha de autoevaluación personal en la que indicará y explicará el grado de aprendizaje que le ha aportado el proceso, la asistencia, el esfuerzo y trabajo personal y/o de grupo, la colaboración con el grupo y los compañeros, y la participación en las sesiones teóricas y prácticas. Realizará una valoración del grupo clase en general y de la dinámica seguida y, por último, de la disposición de los profesores.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

La motivación del alumnado es muy alta, debido a que el proyecto implica una conexión con la realidad escolar. Se produce un aprendizaje significativo, global, autónomo y aplicado a la realidad.

Hemos centrado la evaluación en el análisis crítico de las situaciones educativas propuestas, lo cual se convierte en una oportunidad para el aprendizaje.

Disponer de diferentes registros aporta más información sobre la calidad del proceso desarrollado y el trabajo llevado a cabo y al alumnado le permite entender lo que sucede y por qué, así como reconocer los errores, corregirlos y mejorar la práctica.

Al profesorado implicado en el proyecto le permite analizar el proceso formativo llevado a cabo y tomar decisiones de cambio y mejora en su organización de cara al próximo curso.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN. POSIBLES SOLUCIONES

Junto a las ventajas destacadas anteriormente, se producen muchas dificultades y obstáculos que generan dudas e incertidumbres, a veces difíciles de resolver. La cuestión clave es ir encontrando soluciones año a año. En la **Tabla 8.3** presentamos las dificultades y obstáculos en la primera columna, y las posibles soluciones en la segunda.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

Existe una variación en la calificación de los trabajos en función de la asignatura, aunque los valores medios se encuentran entre el aprobado y el notable. Es necesario coordinar mejor la evaluación y calificación del trabajo. Los resultados en las diferentes

materias se emiten parcialmente, lo que repercute en la división de la calificación. Consideramos que debemos intentar llegar a una calificación única para el conjunto de las asignaturas implicada en el proyecto.

TABLA 8.3. INCONVENIENTES Y POSIBLES SOLUCIONES	
INCONVENIENTES	POSIBLES SOLUCIONES
Masificación. Nuestro contexto se caracteriza por tener un número de alumnos muy alto lo que reduce las posibilidades de generar ciertas propuestas de evaluación formativa.	Organizar grupos más reducidos, aunque ello implique una mayor carga lectiva. Este aumento de dedicación puede verse recompensado, por otro lado, al contar con situaciones de aprendizaje más favorecedoras. Dinamizar las tutorías presenciales, creando un plan de acción tutorial acorde con las necesidades del alumnado.
Las vivencias anteriores del alumnado producen cierto choque y rechazo hacia el empleo de otras alternativas de evaluación.	Tratar de explicar desde el principio el sistema metodológico y de evaluación propuesto, invitando a analizar y reflexionar sobre los criterios que lo sostienen.
A veces el alumnado está desorientado, al desconocer los objetivos de aprendizaje que se buscan. Ello le lleva a no tener claro hacia dónde dirigir su esfuerzo, lo que genera inseguridad y extrañeza.	Será necesario aumentar la información relativa al programa de la materia Y generar espacios para el análisis y debate del mismo. Utilizar instrumentos de evaluación que sean claros, sencillos y favorezcan el aprendizaje autónomo del alumnado.
La autoevaluación del trabajo no tiene el mismo peso en las diferentes materias.	Puede ser interesante buscar un cierto consenso entre las asignaturas sobre la utilización de la autocalificación del alumnado y su regulación. Buscar fórmulas mixtas donde convivan la autoevaluación y la coevaluación en la evaluación de trabajos.
Sería necesario un mayor nivel de comunicación y coordinación entre el profesorado, aunque es difícil ajustarlo a las posibilidades reales de dedicación.	Reducir la carga lectiva al profesorado que se involucre en experiencias de innovación docente, de modo que pueda equilibrar la dedicación horaria. Crear franjas de horario presencial común para la coordinación del trabajo.

6. CONCLUSIONES

La propuesta que hemos puesto en marcha en este curso académico ha supuesto para los profesores implicados una revisión de sus planificaciones docentes, una reformulación de sus prácticas educativas y un enriquecimiento con el intercambio y reflexión de los diferentes modos de entender el proceso de enseñanza universitaria.

Una vez concluido el proceso de revisión conjunta, somos conscientes de las incoherencias didácticas que hemos cometido. Por ello, para el curso que viene introduciremos, principalmente, los siguientes cambios:

- Mejorar la comunicación entre el profesorado que participa en la experiencia.
- Incrementar el número de horas de clase presenciales compartidas para las materias involucradas.
- Establecer fórmulas de seguimiento de los trabajos mediante la asignación de tutores.
- Generar estrategias para mejorar la supervisión de los trabajos por parte del profesorado, favoreciendo la globalidad de los mismos, evitando la fractura del conocimiento.
- Proponer una evaluación formativa donde tenga cabida la coevaluación y la autoevaluación.
- Crear espacios comunes (aula virtual, tablón interactivo, etc.) donde puede haber un seguimiento colectivo de trabajos.

EXPERIENCIA 7
UN SISTEMA COMÚN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y
EVALUACIÓN FORMATIVA PARA DOS ASIGNATURAS

1. DATOS DEL CONTEXTO

Esta experiencia práctica se viene desarrollando en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, en la especialidad de Maestro en Educación Física. Se trata de dos materias de segundo curso que se imparten de forma conjunta, con el fin de establecer una mejor conexión entre la teoría y la práctica, sumando un total de 15 créditos. Las clases se desarrollan en tres sesiones semanales, dos de ellas de dos horas seguidas. El número de estudiantes es de treinta y ocho.

Al unir ambas asignatura, en el nuevo diseño de los ECTS, se favorece una visión más globalizada de sus contenidos didácticos. Igualmente, se mejora la relación entre los aspectos de ambas disciplinas. Por último, se simplifican los procesos de evaluación y calificación, siendo la misma calificación final para ambas materias.

Para implicar a los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se establecerá una fase de negociación sobre los diversos componentes del programa. Para ello, primero se les pide que escriban qué les gustaría aprender desde estas asignaturas y luego cómo se debería hacer. Desde esta primera fase se definen las finalidades, los contenidos, la metodología y los criterios para evaluar.

Se utiliza una plataforma BSCW (Basic Support for Cooperative Work), que opera sobre una página web, como parte del aprendizaje cooperativo. Los estudiantes desde esta plataforma acceden a diferentes documentos: artículos, vídeos, informaciones, manuales y textos, así como otros materiales que serán objeto de análisis y reflexión crítica. También, incorporan sus materiales para compartir con el resto de compañeros. Por último, presentan sus propias autoevaluaciones del curso, para dar a conocer, además del profesor, al resto del grupo clase.

A través de diversas técnicas de aprendizaje como son: el subrayado, el parafraseado, los esquemas, cuadro y mapas conceptuales, etc., los estudiantes extraen información de cada uno de los materiales didácticos. Igualmente, desde técnicas cooperativas como el rompecabezas se favorece el intercambio de aprendizajes entre los estudiantes, asumiendo cada uno de ellos diferentes funciones en dicho proceso. Por último, la puesta en común final de la clase permite revisar los contenidos objeto de aprendizaje, y que el profesor complete los contenidos objeto de estudio de la clase.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIONES

Las actividades de evaluación nos permiten comprobar la adquisición de competencias por parte del alumnado. A modo de resumen las competencias y las actividades e instrumentos empleados para evaluar son los siguientes (**Tabla 8.3**):

TABLA 8.3. INSTRUMENTOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN	
TIPO DE COMPEIENCIAS	ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Saber	Informes. Escala de evaluación Prueba escrita
Saber hacer	Informes. Escala de evaluación Cuadernos de campo Práctica docente con escolares Escala de evaluación
Ser/Saber estar	Asistencia y participación en clase Aspectos socio-morales de cuadernos e informes Escala de evaluación

• *Competencias relacionadas con los conocimientos (saber teórico).* Con objeto de evaluar el aprendizaje teórico que los estudiantes adquieren, cada uno de los grupos elabora un informe del tema asignado que será revisado por el profesor y por cada uno de los grupos responsables del tema. Los informes cuentan con diferentes apartados: se parte de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de estudio. Después, se recogen los conocimientos adquiridos y cómo han sido aprendidos. Entre esas actividades se encuentran: leer artículos, debatir y compartir información con los compañeros, recoger las explicaciones del profesor, realizar resúmenes de los textos, incorporar sugerencias y opiniones de otros compañeros, etc., que serán valoradas según se justifica y argumenta la relación entre lo aprendido y cómo se ha realizado.

Otros componentes del informe son los esquemas o mapas conceptuales que sintetizan los contenidos del tema. En este caso, se valorará que dichos mapas estén reelaborados por cada grupo, a partir de los presentados en clase. Después, se recogen las aplicaciones didácticas de los contenidos teóricos, en donde se valora cómo se relaciona la teoría y la práctica. Por último, se recogen preguntas sobre los textos leídos y que responderán durante el Practicum, y un glosario con los términos clave de dichos textos. Estos últimos apartados serán valorados tanto por la capacidad de respuesta, como por la claridad terminológica de las definiciones.

Los informes, en una primera fase, serán elaborados a nivel individual, por parejas o en pequeños grupos, siendo evaluados por el profesor y por los propios estudiantes. Con todos los informes parciales, de cada uno de los temas, cada grupo redactará uno global. Por último, los informes finales serán evaluados por todo el grupo clase de forma cooperativa, e introducidos en la plataforma con objeto de ser compartirlos.

- *Competencias relacionadas los procedimientos (saber hacer)*. Con objeto de valorar la capacidad docente de los estudiantes, se invita a un grupo de escolares de educación primaria al gimnasio. La sesión tendrá una duración de cincuenta minutos. Mientras que uno de los estudiantes dirige la clase, los restantes actúan de observadores disponiendo de una escala, de uno a cinco, en donde se recogen diversos aspectos didácticos (organización de la clase, comunicación con el alumnado, estilo de enseñanza empleado, uso de los recursos y materiales, criterios de evaluación).

Al concluir la clase, el profesor junto con los estudiantes comentarán y valorarán la actuación docente del estudiante que actúa como profesor. Esos aspectos observados podrán ser ratificados y contrastados con las imágenes de vídeo. Por último, cada uno de los estudiantes, que han actuado como profesores, desde esos mismos criterios, emite su autoevaluación.

- *Competencias relacionadas con los aspectos actitudinales (saber estar)*. Se trata de revisar y valorar cómo los estudiantes son capaces de adoptar un compromiso ético-moral vinculado a su desarrollo profesional y desde una perspectiva crítica. Entre los aspectos a evaluar destacaremos las relaciones democráticas que se establecen en clase, del profesor con y entre los estudiantes, que se reflejan a través de competencias como son: dialogar, comunicarse, atender, escuchar y respetar.

Para ello, durante las clases se trata de favorecer un buen clima en el que primen: los principios de justicia y moralidad, la resolución de los conflictos a partir de los puntos de vista de todos los estudiantes; la mejora en la toma de decisiones, en la autonomía y en la responsabilidad personal. Por último, se trata de que todos esos aspectos se vean reflejados en que el alumnado también adquiera un compromiso cívico y social con la comunidad educativa.

Para concluir, se les pide a los estudiantes que elaboren un informe de *autoevaluación*, desde donde justificar todo el proceso de aprendizaje, que será contrastado con el profesor en tutoría y en asamblea con el grupo clase, donde justificarán su calificación. Cuando estos informes coinciden con las valoraciones del profesor y de los estudiantes la calificación será definitiva. Cuando no hay acuerdo se le dará oportunidad de modificarlo, aunque al final prime la calificación que propone el estudiante.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

Una de las principales ventajas de este proceso es que permite a los estudiantes analizar cómo han evolucionado sus ideas (recogidas en sus informes personales), superado las dificultades o problemas para aprender y compartido con el resto de compañeros de grupo sus conocimientos. Ese proceso permite una relación muy directa con los compromisos que inicialmente cada uno de los estudiantes se propuso conseguir, de forma individual y grupal, y la calificación final vendrá de cómo ha sido el cumplimiento de esos compromisos.

Aunque la evaluación formativa supone aumentar el volumen de trabajo del profesor, genera entre otras ventajas, una mayor implicación en el aprendizaje de los estudiantes, asistencia y participación en las actividades de aprendizaje, interacción profesor-estudiantes, contextualización de los contenidos, etc. Igualmente, destacaremos la importancia que esta experiencia representa para los estudiantes como medio de participación democrática.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN. POSIBLES SOLUCIONES

Por último, este tipo de evaluación genera problemas ya que en muchas ocasiones no se utilizan los criterios o los instrumentos más adecuados para llegar a una calificación justa aunque a través de la autoevaluación primará el tratamiento digno y de respeto hacia el alumnado, desde una visión crítica y desde un compromiso responsable con su aprendizaje. No todos los estudiantes asumen con responsabilidad y honestidad dicho proceso, en parte debido a la falta de tradición de este modelo de evaluación, así como por la preocupación por obtener buenos resultados más que por conseguir un aprendizaje relevante a lo largo de sus estudios.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

La totalidad del alumnado (34) asume el procedimiento de evaluación negociado al comienzo del curso, siendo valorado positivamente. Mientras que tan sólo un 10% dejan de asistir a clase y son evaluados en septiembre a través de un examen final. La mayor parte de los estudiantes obtienen notable, el 65,7 %; del resto, los aprobados son el 15,7%, los sobresalientes el 5,2% y una sola matrícula de honor, el 2,6%.

Por tanto, el rendimiento académico es muy alto y determinado por la vía elegida. Prácticamente, la totalidad de los estudiantes han seguido la evaluación continua. De los que, por motivos laborales, optaron por la vía del examen en septiembre solamente uno se presenta, aprobando.

6. CONCLUSIONES

Este proceso de autoevaluación y evaluación formativa compartida ayuda a los estudiantes a mejorar su autonomía y responsabilidad en los procesos de aprendizaje. Resulta ser una buena estrategia de comunicación e interacción bidireccional entre profesor y estudiante. Este tipo de actividades son parte de la formación del profesorado, ya que son experiencias que representan contenidos de aprendizaje y de su desarrollo profesional.

Las diferentes actividades de aprendizaje del alumnado llegan a tener su reflejo en la calificación final de la asignatura; las cuales, a su vez, poseen implicaciones de ética y justicia. Por ello, es positivo que los estudiantes se impliquen personalmente en el sistema de evaluación.

Por último, esta experiencia de evaluación formativa ha representado ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. Así, los estudiantes que han participado de esta evaluación han podido asimilar mejor y de forma gradual los contenidos de la materia y, con ello, han visto mejoradas sus competencias.

Sistemas de evaluación formativa y continua basados en la autoevaluación o la evaluación compartida

Este capítulo agrupa dos experiencias. La primera muestra un sistema de aprendizaje y evaluación basado en la autoevaluación y autocalificación del alumnado. La segunda experiencia comienza el curso ofreciendo al alumnado una triple vía de aprendizaje y evaluación, para que elija una y la desarrolle a lo largo de la asignatura (vía continua, vía mixta y vía examen). La vía continua implica la utilización de un sistema de evaluación formativa y compartida durante el desarrollo de la materia, que se cierra con un proceso de autocalificación y calificación dialogada al final de la misma.

EXPERIENCIA 8

UNA EXPERIENCIA BASADA EN LA AUTOCALIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE

1. DATOS DEL CONTEXTO

Esta experiencia de autoevaluación y autocalificación se lleva a cabo en una asignatura troncal de 6 créditos, ubicada en el primer cuatrimestre del tercer curso de la titulación de maestro, dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Almería. La asignatura se imparte en turno de mañana y tarde por el mismo profesor. Esto permite que todo el alumnado que cursa la asignatura disponga de las mismas opciones de evaluación y calificación y, al mismo tiempo, pueda asistir y compartir actividades, si lo desea, con un grupo diferente al que administrativamente le han asignado.

Dos grandes finalidades inspiran mi actuación docente durante la implementación de la propuesta de la asignatura. Por un lado, mi acción está encaminada a la formación del futuro maestro, de tal forma que pueda afrontar con éxito su labor docente y su desempeño profesional. Por otro lado, se trata de formar a los futuros docentes para que puedan preparar a las siguientes generaciones para vivir en sociedad, permitiendo al mismo tiempo el desarrollo de la personalidad del individuo. Se trata de formar a las personas para que puedan afrontar los conflictos democráticamente, permitiendo el desarrollo de la individualidad, de la capacidad crítica del sujeto. A partir de estas finalidades, la metodología utilizada se fundamenta en una pedagogía del diálogo, en clara oposición a la pedagogía dominante, que se sustenta principalmente en el monólogo del profesor y el papel pasivo y receptor del alumnado (véase Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Flecha, 1997; Martínez, Santos y Sicilia, 2006). La pedagogía del diálogo en que se inspira la asignatura lleva implícito un cambio en los supuestos en que se sustenta el trabajo desarrollado, sobre todo porque implica una redefinición de los roles asignados a los agentes del aula y el reconocimiento de las condiciones y limitaciones que presionan a éstos. El sistema de autocalificación experimentado en la asignatura y que pasamos a exponer a continuación, intenta integrar la obligación académica de la calificación dentro de nuestra visión como educadores.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Debo reconocer que, dentro de la formación de maestros y bajo las estructuras

actuales, yo no he encontrado un sistema que pueda traducir adecuadamente las experiencias educativas que transcurren dentro y fuera del aula en unidades de valor, que finalmente son las que sancionan a cada estudiante a final del cuatrimestre. Como expone acertadamente López Pastor (1999, 2000), la calificación y la evaluación suponen funciones contrarias que obligan a los docentes a desempeñar una doble función: la de educador-amigo y la de juez del sistema. En cualquier caso, la forma en que intento integrar la calificación al propio proceso formativo —si es que existe tal posibilidad— es limitando su violencia, llegando a convertir este momento en una reflexión de cada uno consigo mismo. Mi experimentación con la autocalificación pretende que este acto se convierta en una actividad responsable, donde cada uno “responda” a sí mismo de su actuación llevada a cabo.

El alumnado puede construir el sistema de calificación que mejor se adecue a sus intereses y posibilidades. Inicialmente se ofrecen dos opciones de calificación (ver **Tabla 9.1**), denominadas con la letra inicial y final del abecedario para remarcar que representan sólo los dos polos de un posible continuo, que iría desde la heterocalificación realizada por parte del profesor hasta la propia autocalificación. Entre la opción “A” (heterocalificación) y la opción “Z” (autocalificación), existen diferentes variantes que el alumnado puede crear y consensuar con el profesor a lo largo del curso, para aprovechar el esfuerzo realizado para su mejor aprendizaje.

Es importante destacar que la existencia de diferentes opciones de calificación, sobre las que el alumnado tendrá la última palabra, no está reñida con hacer explícita la autocalificación como nuestra propuesta personal y, en este sentido, dar nuestros argumentos para presentarla. De esta forma las opciones son presentadas del siguiente modo:

- *Opción “A” o heterocalificación:* Se trata de la calificación tradicional a través de un examen. El alumnado debe prepararse los contenidos a través de los documentos y lecturas que se han ido recopilando a lo largo del curso y contestar tres o cuatro preguntas de desarrollo. La calificación del alumnado viene determinada por el examen.

TABLA 9.1. MODALIDADES POSIBLES DE CALIFICACIÓN		
Opción “A”: Heterocalificación	Variantes u opciones intermedias: “B”, “C”, “D”...	Opción “Z”: Autocalificación
Examen final y calificación por parte del profesor.		Lectura de textos y asistencia mínima para su debate en grupo. Realización de un diario personal. Elección libre de la nota al final del curso en sesión última grupal.

- *Opción “Z” o autocalificación:* A través de este sistema de calificación el alumnado tiene la posibilidad de manifestar su nota al final del proceso (desde “suspense” hasta “sobresaliente”). Aunque se le invita al estudiante a que argumente su decisión, debe destacarse que en esta modalidad la decisión del alumnado es inalterable, de tal modo que ni los compañeros ni el propio profesor modifican su nota final que aparecerá en el acta de la asignatura.

Para optar a esta opción, el alumnado debe cumplir una serie de compromisos establecidos a inicios de curso, tales como:

- Lectura de los textos que se vayan estableciendo bien por parte del profesor o por parte de otros compañeros/as.
- Asistencia a clase al menos una vez por semana (una sesión de dos horas) para debatir en grupo el contenido de los textos leídos.
- Realización de un diario personal durante el curso.
- Manifestar la calificación y su justificación personal en sesión pública el último día de clase.

Los compromisos persiguen establecer una serie de actuaciones por parte del alumnado (asistencia a clase, realización del diario, lectura de textos, etc.), de tal modo que cumplidos éstos el alumnado tiene opción de establecer libremente su nota. Con ello, los compromisos adquiridos no entran a valorar cómo se ha realizado lo acordado, sino más bien determinan si las acciones se han realizado. De esta forma, estos compromisos dejan margen para que cada uno evalúe y califique su propia actuación: ¿para qué he asistido a clase, he realizado el diario, he leído los textos...? ¿De qué me ha servido? ¿Qué he aprendido? ¿Cómo la forma de abordar estos compromisos debe reflejarse en mi calificación? En definitiva, al actuar de este modo se pretende dejar un hueco para la reflexión personal sobre la nota (en lo que entiendo un ejercicio ético), compaginando así una pedagogía que potencie el “cuidado del yo” con una pedagogía más extendida que se preocupa sólo del “cuidado de los demás” (véase Foucault, 1990, 1991, 2003).

Modalidades intermedias u opciones “B”, “C”, “D”, etc. Aunque estas opciones pueden ser definidas y ofertadas desde el inicio del curso, lo cierto es que el alumnado en general suele recurrir a ellas cuando no puede cumplir la opción de autocalificación (opción “Z”) y como forma de evitar la calificación centrada en el examen (“opción A”). En estos casos las opciones suelen presentarse como variantes a la opción de la autocalificación, donde el alumnado propone mantener la opción de autocalificarse, pero realizar otros compromisos. Cada opción es negociada individualmente y las propuestas pueden ir desde sustituir alguna asistencia a sesiones por la lectura complementaria de textos o libros, hasta la preparación de alguna exposición sobre algún tema de actualidad en la enseñanza para su presentación a los compañeros/as. En cualquier caso, todas estas opciones suelen ir apareciendo a medida que transcurre la dinámica de clase. Es difícil

encontrar situaciones donde el alumnado tenga claro desde principio de curso su opción de calificación. Como suelen reconocer, no es una decisión a la que suelen haberse enfrentado en la Universidad.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

Remarcar las ventajas e inconvenientes de una determinada actuación docente puede ayudar a reforzar sus virtudes y corregir sus errores. Sin embargo, no debemos perder de vista que el hecho de clasificar determinados comportamientos, actitudes y pensamientos, tanto del profesor como del alumnado, encierra un gran relativismo. Estrictamente esto nos llevaría a no poder hablar de ventajas e inconvenientes en sentido general, dado que lo que puede ser una ventaja para una persona puede haber supuesto un inconveniente para otra. Al menos esta ambivalencia es la que parece reflejarse en las afirmaciones de los estudiantes ante la posibilidad de poderse poner uno la nota: “Te pones tú la nota, pero no sabes qué ponerte”; “te puedes evaluar, pero puedes ser injusto”; “se fundamenta en la sinceridad, pero puede generar hipocresía”. En otras palabras, las ventajas o inconvenientes que seguidamente enumeramos no indican que lo hayan sido en todos los casos, ni para todo el alumnado. Por otro lado, ambos polos están conformados por las reflexiones procedentes de nuestras observaciones recogidas en el diario personal, así como por las opiniones expresadas por el alumnado en un cuestionario cumplimentado al final del proceso.

Con la advertencia antes indicada, considero que el sistema de calificación ha presentado los siguientes puntos fuertes:

- El trabajo se basa en la confianza y el compromiso personal, lo que favorece un ambiente distendido. Además, al dejar la calificación a elección del alumnado se disminuye o elimina la competitividad a veces existente entre los estudiantes.
- Algunos estudiantes indican que se aprende más que estudiando para un examen porque los contenidos son primeramente trabajados individualmente en casa y luego compartidos en el grupo. En todo caso, el aprendizaje es más “entretenido” e “interesante” que estudiando para un examen.
- A través de la autocalificación pública se favorece la transparencia del proceso y el aprendizaje a través del conocimiento de las opciones personales de los compañeros/as.
- Junto a los aprendizajes conceptuales y académicos, el alumnado puede evaluar respecto a sí mismo ámbitos o esferas no observables y, por lo tanto, difícilmente evaluables en una heterocalificación. Nos referimos a cuestiones generalmente olvidadas en la calificación del alumnado: solidaridad, honestidad, compañerismo, esfuerzo personal, sacrificio...
- Al implicar cuestiones de ética y política, supone una experiencia para poner en práctica las cuestiones básicas que engloba toda convivencia en grupo: ¿qué

quiero hacer?; ¿qué debería hacer?; ¿qué he hecho finalmente?; ¿cómo mis acciones afectan a los demás y viceversa?; ¿qué decisiones adopto para defender los derechos míos o de terceros? En palabras de una alumna: “Tienes la oportunidad de mostrar públicamente de qué ‘pasta’ estás hecha”.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN. POSIBLES SOLUCIONES

La autocalificación supone para la mayoría del alumnado una nueva forma de afrontar la enseñanza. En esta línea, muchos de los inconvenientes encontrados derivan precisamente del hecho de que las dinámicas que se venían realizando anteriormente son difíciles de obviar del todo. Algunos de los puntos débiles encontrados son expuestos en la **Tabla 9.2**, junto con sus posibles soluciones.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

El porcentaje de alumnado que elige la opción de examen suele rondar el 12 %. En su mayoría son personas que han estado desvinculadas de la asignatura. Los resultados suelen ser claramente negativos. La mayoría no se presentan al examen y cuando lo hacen no suelen superar los contenidos exigidos.

Por lo tanto, el alumnado se decanta mayoritariamente por la opción de autocalificación, bien a través de la opción “Z” o bien “re-enganchándose” con alguna otra opción negociada. En cualquiera de los casos, ninguno termina asignándose una nota inferior al aprobado, siendo la opción más escogida la de sobresaliente. Para muchos de ellos haber podido llevar un trabajo continuado a lo largo del curso es muy valorado, dado que generalmente reconocen dejar el trabajo para el final. Por lo tanto, es cierto que el porcentaje de sobresalientes y notables sube con respecto a sistemas de calificación utilizados anteriormente, pero es cierto también que un mayor número de alumnado se implica en su propio aprendizaje, cosa que no ocurría con otros sistemas. En este sentido, dado que mi función de educar viene reglamentariamente unido al de calificar, debo reconocer que no me importa utilizar las notas como un estímulo en lugar de como un instrumento sancionador.

TABLA 9.2. INCONVENIENTES DETECTADOS EN EL DESARROLLO DEL SISTEMA DE AUTOCALIFICACIÓN Y POSIBLES SOLUCIONES	
INCONVENIENTES	POSIBLES SOLUCIONES
Por simple inercia la gran mayoría de los estudiantes adoptan la opción de autocalificación propuesta por el profesor. Es muy fuerte el hábito del estudiante a intercambiar comportamientos por calificación.	Es difícil una solución sólo desde el aula. Un posible camino a indagar, aunque todavía no iniciado, es el de no plantear a priori ninguna opción de calificación, así que cada estudiante deba necesariamente proponer la suya, en lugar de adscribirse a la del profesor.
En ocasiones algunos estudiantes están más preocupados	Es interesante abordar también en clase el

por demostrar lo que han realizado y no tanto por lo que ellos personalmente han aprendido. No obstante, creo que esto es un inconveniente que rodea a todo sistema de calificación dada la cultura meritocrática en la que se envuelve el proceso de evaluación-calificación.	modelo meritocrático que rodea la sociedad y sus efectos en los procesos institucionales de enseñanza-aprendizaje. Debe asumirse que aprender y aprobar son procesos diferentes y que buscar una simbiosis adecuada entre ellos requiere una reflexión personal, que en último caso no depende sólo del papel del profesor en el aula.
A veces los compañeros o el profesor pueden ejercer excesiva influencia en la decisión final que el alumnado debe adoptar por sí mismo. En el primer caso, puede ocurrir que el alumnado “infle” su nota por el hecho de interpretar que otros lo han hecho o lo van hacer así. En el segundo caso, puede que el profesor ejerza una fuerte presión a través de la imposición de su propio juicio ético-moral, de tal modo que el alumnado se califique menos de lo que considera.	Debe prepararse durante el curso el proceso de autocalificación, de tal modo que el alumnado disponga de suficiente tiempo para valorar las diferentes opciones y pueda enfrentarse con suficiente reflexión a su decisión final. En cualquier caso, la intención de ayudarles debe imponerse a la de juzgarles o adoctrinarles a la hora de decidir sobre la nota final.

6. CONCLUSIONES

Las experiencias de autocalificación, como la expuesta en este capítulo, permiten la posibilidad de evaluar el papel que juegan los agentes (en este caso el alumnado) frente a las estructuras establecidas. Los procesos de autocalificación, aunque tiene sus peligros, pueden generar procesos de reflexión que potencie la acción del agente frente a la estructura.

Dentro del marco institucional de la Universidad, es evidente que la libertad que el profesorado cede al alumnado lleva riesgos inherentes. En este sentido, los propios alumnos/as reconocen que la autocalificación es el mejor sistema de calificación, dado que nadie mejor que uno mismo sabe el proceso que ha llevado y el aprendizaje que ha adquirido; sin embargo, al mismo tiempo, reconocen que existe la posibilidad de que algunos/as puedan aprovecharse de esta confianza del profesor. Por lo tanto, para cada experiencia de autocalificación debería definirse dónde está el límite entre los compromisos que obligan a determinadas acciones y la libertad que tiene el alumnado para definir su propia nota. La forma en que se equilibran ambos elementos determina diferentes variantes de autocalificación.

EXPERIENCIA 9
TRES VÍAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN: DEL EXAMEN A LA
EVALUACIÓN COMPARTIDA CON CALIFICACIÓN DIALOGADA

1. DATOS DEL CONTEXTO

Esta experiencia se lleva a cabo en una asignatura de carácter teóricopráctico, de cuatro créditos, del último curso de los estudios de Magisterio, especialidad de Educación Infantil. Suele tener entre 60 y 80 alumnos matriculados. Al ser cuatrimestral, disponemos de 3 horas lectivas a la semana.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

- **Sistema de aprendizaje y evaluación para cursar y superar la asignatura. Triple vía opcional.** Se establecen tres grandes vías de aprendizaje, evaluación y calificación a la que puede acogerse el alumnado, según su opción personal. También puede haber combinaciones intermedias entre ellas, en función de cada caso particular, que se negocian y acuerdan al principio de la materia. En la **Tabla 9.3** puede verse un esquema de las tres vías, los requisitos a cumplir y las características básicas del sistema de evaluación y calificación que corresponde a cada una de ellas.

Durante el desarrollo del cuatrimestre se puede pasar de la vía A (Continua) a la B (Mixta) o de la B (Mixta) a la C (Examen), pero no al revés, por las condiciones establecidas. La vía Mixta es una solución al alumnado que no puede asistir a todas las clases y/o no es capaz de mantener el ritmo de trabajo continuo y sistemático que exige la vía Continua. Dado que se trata de una vía extraordinariamente flexible, permite que pueda acceder a ella todo el que lo desee, independientemente de cuales sean sus condiciones personales o su capacidad de trabajo.

- **Actividades a realizar y documentos a elaborar.** Uno de los requisitos de la vía Continua es presentar los documentos en las fechas establecidas, que son revisados por el profesor y devueltos a los alumnos en la siguiente sesión. Los que cumplen los criterios de evaluación satisfactoriamente se pueden guardar en las carpetas. En caso contrario hay que corregirlos y volverlos a entregar. Cuando ya tienen el visto bueno se acumulan en la carpeta, que se organiza y presenta al final del proceso de aprendizaje. Hay cinco tipos de documentos que el alumnado elabora a lo largo del proceso de aprendizaje: 1. Fichas de sesiones prácticas; 2. Recensiones; 3. Informes por temas y bloques; 4.

Proyecto grupal de aprendizaje tutorado; 5. Trabajos suplementarios (voluntarios). Desde el segundo cuatrimestre del curso 2005-2006 todo el alumnado que opta por la vía Continua trabaja a través de “carpetas colaborativas”. Ello supone realizar todas las actividades y documentos en grupos de dos, tres o cuatro personas. Esta nueva organización supone una menor carga de trabajo para el alumnado y para el profesor, además de un incremento del trabajo grupal y colaborativo entre el alumnado.

TABLA 9.3. VÍAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN. CALIFICACIÓN A LA QUE PUEDE OPTAR EL ALUMNADO		
OPCIONES	CONDICIONES A CUMPLIR	SISTEMA DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN
Vía A: Evaluación continua y compartida	Asistencia continua y entrega puntual de documentos, así como realización de las posibles correcciones indicadas para cada uno de ellos.	Evaluación continua y formativa a través de la revisión de los trabajos y la tutorización necesaria para su realización, y corrección si es preciso. Hay plazos para cada documento. No hay examen. La calificación es dialogada, en función de los criterios acordados al principio del curso.
Vía B: Mixta	Asistencia y entrega de trabajos libre. Suelen realizar el proyecto grupal, aunque no es obligatorio.	El examen como nota base. A partir de 3/7 se sube nota en función del resto del trabajo realizado y presentado durante la asignatura: proyecto tutorado y carpeta.
Vía C: Examen	Realizar el examen. Suelen utilizarla las personas que no pueden acudir a clase o que acuden muy puntualmente.	Tienen que realizar el examen, del cual sale su calificación. Consta de dos pruebas, una de preguntas cortas (7/10) y un supuesto práctico (3/10). Tienen que aprobar las dos para superar la asignatura. La calificación final es la suma de ambas.

De forma complementaria, se utilizan también los siguientes instrumentos de evaluación: a) Documentos elaborados por el alumno; b) Ficha semanal de autoevaluación de seguimiento de la asignatura; c) Informe de autoevaluación del alumnado; d) Entrevista final con el profesor; e) Informe anónimo de evaluación; f) Cuaderno del profesor. Desde hace tres cursos estamos utilizando unas pequeñas fichas de autoevaluación al final de todos los documentos. Su finalidad es disponer de una información más detallada de cada trabajo y posibilitar un “diálogo” más fácil y fluido entre profesorado y alumnado sobre su calidad y las correcciones a realizar.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

Las ventajas que presentamos están fundamentadas en los datos empíricos recogidos a través de una observación sistemática y cuestionarios finales anónimos.

La mayor parte del alumnado opta por el proceso de trabajo y evaluación continua (entre el 70% y el 80%, según el año). En torno a un 10-15% suele optar por la vía mixta a lo largo del proceso, cuando comprueban que no son capaces de seguir el ritmo de trabajo solicitado.

El sistema presenta una serie de ventajas en comparación con modelos más

tradicionales (explicaciones, apuntes y examen final):

- Es un proceso de aprendizaje más adecuado para la adquisición de las competencias profesionales planificadas. Las valoraciones realizadas por el alumnado indican que el aprendizaje es significativo, de aplicación a la práctica docente y más duradero. Las actividades de aprendizaje son muy variadas, de modo que se favorecen diferentes estilos y estrategias de aprendizaje.
- Es un proceso de trabajo y aprendizaje más continuo y constante, en vez de puntual y masivo.
- Van aprendiendo a autoevaluarse y autocalificarse. Suelen ser más fiables y objetivos en las autocalificaciones que en las autoevaluaciones. Respecto a la autocalificación suelen ser bastante fiables.
- Ayuda a mejorar algunas competencias transversales: elaborar documentos organizados, claros y bien presentados; realizar búsquedas bibliográficas, lecturas y análisis crítico de textos; trabajar en diferentes tipos de agrupamientos; analizar críticamente diferentes propuestas, estrategias y recursos didácticos; evaluar competencias docentes observables; etc.
- Genera datos fiables para la evaluación de la asignatura y las decisiones de mejora a tomar durante el proceso y al final del mismo.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN. POSIBLES SOLUCIONES

INCONVENIENTES	POSIBLES SOLUCIONES
El alumnado se queja del exceso de trabajo que supone el sistema de evaluación continuo, a pesar de que el sistema de carpeta colaborativa disminuye considerablemente la carga de trabajo y la realización del examen parcial evita tener que realizar la mayor parte de los informes.	La organización del trabajo por “carpetas colaborativas” ha supuesto una menor carga de trabajo para el alumnado y para el profesor, además de un incremento del trabajo grupal y colaborativo entre el alumnado.
Excesivo trabajo de corrección para el profesorado algunas semanas.	Las carpetas colaborativas han reducido notablemente esta carga de trabajo continua.
Pueden surgir problemas con algún alumno que debe pasar a la vía mixta por no cumplir las condiciones de la vía continua.	Explicar bien el sistema al principio de curso, ponerlo por escrito en el programa, recordarlo y aclararlo las veces que sean necesarias. Tener datos contrastables que confirmen el cumplimiento, o no, de las condiciones mínimas por el alumnado.
La mayoría del alumnado hace informes de autoevaluación muy superficiales cuando su estructura es muy abierta.	Utilizar informes más estructurados. El último año ya lo hicimos así y funcionó mucho mejor. Se profundizaba bastante más en el análisis y en la aportación de datos.

5. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Es muy elevado, tanto en lo que respecta al alumnado que supera la materia (sobre el 84-87%) como a la distribución de las calificaciones, dado que la mayor parte del alumnado que supera la materia lo hace con notable o sobresaliente (sobre el 83%). La tasa de abandono es muy baja (entre 3% y 7%), así como la tasa de suspensos (entre el 5% y el 12%, según curso), a pesar de ser una de las asignaturas más exigentes de toda la carrera, en lo que a cantidad y continuidad de tiempo de trabajo se refiere. Si comparamos los resultados por vías de aprendizaje y evaluación, se comprueba que existen grandes diferencias entre las tres vías. Mientras que el alumnado que sigue la vía Continua suele obtener un elevado rendimiento académico, los que optan por la vía Examen suelen suspender, en la mayor parte de los casos. Por su parte, en la vía Mixta suelen darse todo tipo de situaciones, desde suspensos hasta matrículas de honor. Lógicamente, los resultados suelen guardar una estrecha relación con la cantidad y regularidad de tiempo dedicado al proceso de aprendizaje a lo largo del cuatrimestre.

6. CONCLUSIONES

El sistema de evaluación funciona razonablemente bien, logrando elevados niveles de implicación, trabajo y aprendizaje, lo cual influye poderosamente en el logro de un rendimiento académico alto. La utilización de “carpetas colaborativas” con el alumnado de la vía Continua ha ayudado a disminuir la excesiva carga de trabajo del alumnado y del profesor, además de incrementar el trabajo grupal y colaborativo entre el alumnado.

El existir tres posibles vías de aprendizaje y trabajo facilita que cada alumno elija la que prefiera y trabajen más a gusto, con menores conflictos y con un mayor aprovechamiento. A pesar de ello, el alumnado continúa quejándose del exceso de trabajo que supone la vía Continua. Mediante el recuento sistemático del tiempo de trabajo que supone la vía A para el alumnado, hemos comprobado que se trata de una carga un poco mayor de la que les correspondería por el número de créditos en el sistema ECTS, pero no una carga excesiva ni desmedida. Probablemente la valoración se deba en gran medida a la falta de costumbre a la hora de seguir este tipo de dinámicas.

ANEXO I. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

Este cuestionario sirve para valorar el desarrollo de esta asignatura, y así poder realizar cambios y modificaciones para próximos años. Es importante hacerlo con la máxima sinceridad y buscando cómo mejorar la asignatura.

El cuestionario es anónimo y está asegurada la confidencialidad de los datos.

1. ¿Qué aspectos destacarías de esta forma de trabajar y plantear la asignatura?
2. ¿Y de la forma y sistema de evaluación que se ha utilizado en esta asignatura?

3. ¿Consideras que la evaluación formativa de las diferentes actividades y documentos realizados a lo largo de la asignatura te ha ayudado a aprender mejor los contenidos? (entendida como la devolución rápida de los trabajos corregidos y con la indicación de si está correcto o falta algo que hacer o corregir).
¿Por qué crees que es así?
4. ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene esta forma de evaluar?

VENTAJAS	INCONVENIENTES

5. ¿Qué aspectos crees que habría que modificar y mejorar en la organización y desarrollo del sistema de evaluación de esta asignatura? (es importante concretar cada aspecto).
6. Valora cada una de las actividades realizadas. Se trata de una escala del 1 al 4, donde el 1 es el mínimo y el 4 el máximo (marcar con una X). Hay una columna donde puedes incluir observaciones o alguna explicación sobre tu valoración.

Actividades realizadas	1	2	3	4	Observaciones
Trabajo en grupo: • organización • reparto equilibrado • relaciones internas					
Lecturas de documentos: • interés • aprendizaje • dificultad					
Desarrollo de los contenidos					
Motivación					
Papel de la profesora					
Tiempo de trabajo que ha supuesto (sin horas lectivas)	oct	nov	dic	ene	Desglosar, por meses y totales
• lecturas y recensiones					
• fichas de sesiones prácticas					
• informes de temas					
• proyecto grupal					
Otros aspectos					

Otras experiencias

En este capítulo incluimos *Otras experiencias* que pueden ser significativas. En el primer capítulo se presenta una experiencia de evaluación formativa en una asignatura con un fuerte componente “práctico”. En el segundo una experiencia de diversificación de las vías de evaluación y aprendizaje dentro de una misma materia. En el tercer capítulo se presenta la experiencia de planificación, desarrollo y análisis de un sistema de evaluación formativa, llevado a cabo durante el proceso de construcción de una asignatura según el modelo ECTS. Dicha planificación y puesta en práctica está coordinada con otras asignaturas de una misma titulación, a través de un grupo de docentes que trabajan de forma colaborativa.

EXPERIENCIA 10
LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CON FUERTE
COMPONENTE EMOCIONAL Y AFECTIVO: UN SISTEMA DE
EVALUACIÓN FORMATIVO Y CONTINUO

1. DATOS DEL CONTEXTO

La experiencia que exponemos a continuación se ha llevado a cabo en la licenciatura de CC de la Actividad Física y el Deporte, en una asignatura cuatrimestral del primer curso. Tiene una carga lectiva de seis créditos (dos teóricos y cuatro prácticos), con tres sesiones semanales de noventa minutos (una teórica y dos prácticas). Se trabaja con un grupo de cincuenta alumnos en las sesiones teóricas y dos grupos de veinticinco en las prácticas.

2. EVALUACIÓN

La evaluación es llevada a cabo de manera continua durante todo el curso. Los instrumentos utilizados para la evaluación y la calificación del alumnado son de diversa índole, para que se adapten a las distintas situaciones y capacidades de los alumnos. En paréntesis se señala el peso que corresponde a cada uno en la calificación final:

- *Pruebas escritas* (30%): Exámenes escritos sobre los conceptos y procedimientos desarrollados en sesiones prácticas y teóricas.
- *Aspectos referidos a las prácticas* (30%): Pruebas prácticas de destrezas expresivas, genéricas o por modalidades. Test de ritmo y/u otros contenidos. Asistencia y la valoración de la participación en las clases prácticas. Autoevaluación de las sesiones prácticas.
- *Trabajos teórico-prácticos* (30%): Mapas conceptuales. Trabajos de sesión y de seminarios temáticos. Recensiones de libros. Otros (aportaciones de alumnos). Exposiciones prácticas de montajes escénicos de grupo. Trabajo escrito sobre montaje escénico de grupo.
- *Asistencia a eventos* (5%): De danza, mimo...
- *Tutorías* (5%): Obligatorias: seguimiento de trabajos, curso... Voluntarias.

Se trata de una propuesta de evaluación formativa y continua de aspectos propios de la *lógica interna* de la materia. Estos aspectos están definidos en forma de *capacidades*,

las cuales se trabajan de manera continua a lo largo de todo el proceso formativo. Es decir, no se circunscriben a una única Unidad Didáctica. Las condiciones de esta experiencia pueden extrapolarse a cualquier asignatura y área en la que se pretenda la consecución de capacidades con una continuidad a lo largo de un curso, de varios cursos o Unidades Didácticas.

Nos aproximamos a una evaluación de aspectos emocionales, que son fundamentales en el proceso de aprendizaje de esta materia. Este tipo de capacidades suelen ser mas difíciles de evaluar que los conceptuales o procedimentales y por ello normalmente son relegados a un segundo plano. Dentro de la calificación del alumno, nuestra experiencia se centra en *cómo evoluciona* la autopercepción del alumno respecto de algunas capacidades consideradas fundamentales, concretamente su *habilidad de ejecución motriz y su grado de desinhibición*.

El procedimiento consiste en comparar los datos que sobre esas capacidades manifiestan los alumnos al inicio de curso, con los datos expresados tras cada sesión práctica y finalmente cotejarlos con los datos obtenidos en un cuestionario final. El paso previo a esta comparación es la *categorización* de las tareas de clase en función de su lógica interna. Teniendo en cuenta la categorización de tareas se diseña el cuestionario que se aplica al inicio y final del curso. Las tareas que conforman las sesiones también se circunscriben a las categorías definidas; lo cual permite comparar las autoevaluaciones de los alumnos de una sesión a otra y con los cuestionarios.

Una vez iniciadas las prácticas, se programan las *tutorías* para que el proceso se vaya retroalimentando. Las tutorías, cada una o dos semanas, se inician con el informe derivado de la comparación entre la información obtenida en el *cuestionario inicial* y la tomada tras cada sesión, siempre entre tareas de la misma categoría. Con todo ello se genera el diálogo entre profesor y alumno, necesario para analizar y reflexionar sobre cómo evoluciona el proceso.

Los instrumentos diseñados para la experiencia de evaluación, son:

1. Cuestionario inicial
2. Hojas de sesión
3. Hojas de autoevaluación (específicas de cada sesión)
4. Cuestionario final

En los cuestionarios y hojas de autoevaluación diaria las valoraciones se contestan a partir de una escala Likert.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

- La evaluación se fija en los objetivos del programa referidos al desarrollo personal.
- El sistema facilita la evaluación inmediata de la propia evolución del alumno y

permite tomar decisiones en el momento apropiado para su mejora.

- Mejora la relación con los alumnos por la necesidad implícita de una tutorización frecuente e individualizada.
- Mejora la implicación de los alumnos en la materia, debido a que en tutorías se comentan cuestiones que los alumnos ven reflejadas en sesiones posteriores.
- Supone una alternativa a las pruebas finales clásicas, de carácter sumativo, que presenta mayores ventajas para el aprendizaje del alumnado, un mejor funcionamiento de la materia.
- Las valoraciones de la evaluación del profesor han sido más altas respecto de cursos anteriores. Creemos que los alumnos deben sentirse más atendidos y, quizá, más protagonistas.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN. POSIBLES SOLUCIONES

INCONVENIENTES	POSIBLES SOLUCIONES
El principal inconveniente es la cantidad de tiempo que se necesita para llevar a cabo el proceso correctamente, lo que puede influir en la desmotivación de alumnado y profesorado.	Hacer participe también al alumno en determinadas tareas de tal manera que el esfuerzo sea compartido por ejemplo en la introducción de datos, resúmenes de temas tratados en tutorías... Reducir alguna tutoría individual por tutorías en grupos reducidos.
Se producen valoraciones con muy poco “color”; tienden a tomar un valor de referencia el cual se repite a lo largo de las tareas sin manifestar diferencias ostensibles, lo que da idea de un cierto desinterés o falta de reflexión antes de la respuesta.	Modificar la escala de Likert, de 0 al 8 numérica por una escala descriptiva.
Las valoraciones en determinados factores son muy altas y contradice lo que observa el profesor en clase.	Se podría revisar de manera puntual algunos vídeos de las sesiones conjuntamente profesor y alumno para corroborar las respuestas y determinar si la observación a la que nos referimos es ajustada.
En la autoevaluación se observa falta de referencias en muchos alumnos, sobretodo en la percepción de habilidad motriz, al estar todavía en el primer curso.	Habituarse al alumno a observar para poder emitir juicios ajustados y reflexivos, y para que aprendan a discriminar.
La evaluación de aspectos afectivos es difícil de trasladar a calificación, más en este caso que se trata de autopercepciones.	Calificar los aspectos actitudinales si se observa madurez en la cumplimentación de las hojas de autoevaluación, respeto a los plazos, etc.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

En este curso, el 21% de alumnos no se presenta, el 6% suspende, el 18% aprueba, el 50% obtiene la calificación de notable y el 5% obtiene sobresaliente. Podemos decir

que son unos buenos resultados ya que hay un porcentaje bajo de abandono y muy bajo de suspensos; en cuanto a los que superan la materia, obtienen notable o sobresaliente el 55%.

Hemos comparado estos datos con los del curso anterior, en el que el sistema de evaluación era diferente, y no observamos grandes cambios en las calificaciones. Creemos que es lógico, dado que la experiencia de evaluación formativa que hemos aplicado no se ha referido al total de la calificación, sino a un apartado muy concreto.

6. CONCLUSIONES

- Es fundamental corregir la cuestión del tiempo empleado para que el sistema sea viable a medio y largo plazo.
- Esta propuesta es transferible a otros contextos siempre y cuando las capacidades que se estén desarrollando lleven implícito un seguimiento continuado en el tiempo.
- La información que se obtiene tanto en el cuestionario inicial como en el final así como en cada sesión, siempre se refiere a las mismas variables, por lo que permite conocer cómo van evolucionando a lo largo del tiempo.
- Para complementar la experiencia tal como se ha desarrollado hasta el momento, deberán diseñarse instrumentos para mejorar las sesiones de tutoría, con el fin de que éstas sean más fructíferas; de esta manera tendremos datos más organizados que permitirán extrapolar la experiencia a otros contextos y materias.
- Se han conseguido en mayor grado los objetivos de la materia, en particular los de carácter afectivo, por lo que la valoración general de la experiencia es positiva.

EXPERIENCIA 11
DOS VÍAS DE EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE DENTRO DE UNA
MISMA ASIGNATURA

1. DATOS DEL CONTEXTO

Esta experiencia se llevó a cabo en una asignatura anual de 5º curso de la Licenciatura de Actividad Física y Deporte, con una carga de 9 créditos, que supone 2 horas teóricas y 1 práctica a la semana. Se aplicó un sistema de evaluación con dos vías claramente distintas.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El número de estudiantes en la asignatura fue de 141 personas, quienes en relación a las dos vías de evaluación posibles se distribuyeron de la siguiente forma: el 27,2% en la opción A (evaluación formativa y continua) y el 72,8% en la opción B (evaluación final y/o tradicional).

El sistema de evaluación de los créditos teóricos (el 70% del peso de la asignatura) utilizó los instrumentos y elementos básicos de evaluación que a continuación se detallan, así como la descripción de cuándo y cómo se aplicaron y los porcentajes y criterios de calificación asignados. El sistema de evaluación de los créditos prácticos (el 30% del peso de la asignatura) utilizó otros instrumentos: asistencia, diario de grupo, fichas de autoevaluación y entrega de diversos trabajos realizados en clase.

• Opción A (Evaluación formativa y continua) mediante el uso de portafolio y entrevista

Portafolio (60% de la calificación final). Se hizo a lo largo de todo el curso y se entregó a la profesora al menos dos veces durante el curso. En la última entrega se aportó una autocalificación del documento que podrá ser una calificación dialogada con la profesora. Se estructuró en 3 apartados:

- 1) *Diario de clase*: realizado de forma individual donde se deben incluir las reflexiones y aspectos destacables de lo sucedido en la clase con respecto a contenidos o la propia dinámica de la clase. Se calificará con un 20% en relación a la capacidad de análisis de los elementos y recursos que intervienen en el

proceso de enseñanzaaprendizaje.

- 2) *Elaboración de 2 ó 3 preguntas/ reflexiones/ justificaciones/ argumentaciones sobre cada uno de los temas del temario.* Será individual o por parejas. Se calificará con un 20% referido a la relación de las preguntas con los contenidos del tema, capacidad crítica y solidez de las argumentaciones y justificación bibliográfica y experimental para su elaboración.
- 3) *Trabajo sobre bibliografía* (Reseña, comentario, búsqueda, resumen, qué aporta, etc.) de algún contenido del temario seleccionado por el estudiante con una adecuada argumentación sobre su inclusión. Se calificará con un 20% donde se valorará la argumentación para la inclusión de la reseña en el portafolio y la justificación crítica de su utilidad como elemento de aprendizaje.

Entrevista (10% de la calificación global). Se realizaron al menos 2 entrevistas a lo largo del curso, en grupos de 3 ó 4 personas.

• Opción B (Evaluación tradicional y/o final) mediante examen escrito y trabajo bibliográfico

Examen escrito (50% de la calificación global). Se llevó a cabo al final de curso y se contestó de forma individual. Se trataba de responder a una serie de cuestiones planteadas por la profesora sobre la base de la documentación aportada y trabajada a lo largo del curso. Se valoró la adecuación de las respuestas a las preguntas realizadas.

Trabajo bibliográfico (20% de la calificación global). Se debía entregar al final de curso y ser realizado de forma individual. Se trataba de un trabajo sobre bibliografía (reseña, comentario, búsqueda, resumen, qué aporta, etc.) de algún contenido del temario u otro seleccionado por el estudiante con una adecuada argumentación sobre su inclusión.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

- El aprendizaje es significativo porque permite relacionar los distintos contenidos con mayor libertad para los estudiantes y dedicar más tiempo a aquellos que resultan más interesantes.
- Facilita información acerca del aprendizaje del alumnado, pero también acerca del proceso y de la profesora, lo que permite que se vaya reconduciendo aquello que es necesario. El acercamiento entre estudiantes y profesora es mayor.
- La mayor flexibilidad para alcanzar los objetivos de la asignatura recogiendo información del proceso a lo largo de todo el curso conllevan una implicación y reflexión muy altas por parte de los estudiantes y esto ha provocado un aumento en la motivación hacia la asignatura.
- Además de los contenidos propios de la asignatura se han trabajado otras

competencias transversales básicas como la reflexión, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades y compromisos asumidos, etc.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN. POSIBLES SOLUCIONES

INCONVENIENTES	POSIBLES SOLUCIONES
– El gran coste temporal que supone para todos los implicados: estudiantes y profesorado. – No todo el alumnado tiene conciencia de este tipo de sistemas de evaluación y algunos caen en incoherencias (trampas en la entrega de documentación, dejar algunas cosas para últimos momentos, ser poco críticos y honestos con el trabajo) y una verdadera comprensión e implicación. – La evaluación formativa, tal y como se ha llevado a cabo, ha revelado la necesidad de tener ciertos hábitos de trabajo adquiridos (constancia, reflexión, trabajo diario). Este hecho ha permitido tomar conciencia de aspectos actitudinales y ha causado sensaciones de “agobio” y angustia en algunos estudiantes muy adaptados a sistemas tradicionales de evaluación pero sin estrategias para afrontar posibles “crisis” que han salido a la luz con este sistema de evaluación. – La diferente implicación de estudiantes según la opción de evaluación elegida supone constantes comparaciones subjetivas entre el trabajo realizado, tiempo empleado, nivel de implicación, etc. y esto puede llevar a crear un clima de clase poco acogedor.	– Dosificar el trabajo e insistir en la necesidad de temporalizar a lo largo de todo el curso. Insistir en la idea de la continuidad. – Poner plazos de entrega de los diferentes documentos. Establecer y hacer público un calendario de entregas y de temporalización del trabajo de cada tema o del curso completo. – Insistir en el importante papel que el alumnado juega en la evaluación formativa y la importancia de las decisiones en cuanto a nivel de implicación, organización del trabajo a lo largo del curso, etc. – Aclarar desde el primer momento la importancia y necesidad de ciertos hábitos de trabajo para llevar a cabo una implicación alta, tal y como requiere la evaluación formativa y continua. – Dedicar el tiempo necesario a explicar los conceptos básicos de evaluación, los criterios de calificación, la implicación y las relaciones entre evaluación y aprendizaje, etc. – Insistir en que existen dos posibilidades de superar la asignatura y hacer reflexionar sobre ambas: el trabajo que conllevan y los aprendizajes que se pueden adquirir.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

Los resultados académicos del alumnado de la vía formativa y continua son claramente más satisfactorios que los del alumnado de la vía tradicional. El 77,4% de estudiantes obtuvieron la calificación de aprobado o más en la vía formativa y continua frente al 39% en la vía tradicional.

De los 51 estudiantes suspensos, 50 pertenecen a la opción de evaluación final. Estos malos resultados pueden deberse a dos razones: la falta de costumbre del alumnado a realizar exámenes distintos a los “meramente” memorísticos y la acumulación de mucho material y contenido para el examen final, dado que es una materia anual, que resulta imposible de revisar y comprender cuando sólo se dedican los días previos al examen.

De los 31 estudiantes que han elegido la opción A de evaluación formativa y continua, el 58% ha obtenido un notable, frente al 9,7% que obtuvo un sobresaliente y el 9,7% una matrícula de honor. Creemos que estas calificaciones pueden deberse a dos aspectos: la revisión y orientación de la profesora sobre el trabajo sólo se realizó dos veces al año y para muchos estudiantes era la primera vez que realizaban un documento de aprendizaje y evaluación de este tipo (portafolio) y no se ajustaron a la realización homogénea de los apartados pedidos.

6. CONCLUSIONES

La puesta en práctica de una evaluación formativa ha modificado la metodología de la asignatura haciéndola más participativa por parte del estudiante.

La sensación de implicación en la asignatura ha estado condicionada por la opción de evaluación, siendo muy alta en los estudiantes y profesora con relación a la opción A y no tanto en la opción B.

La continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es clave en la evaluación formativa, tanto en el trabajo de estudiantes como en la corrección de la profesora.

El conocimiento y realización de sistemas de evaluación formativa es percibido como algo positivo; sin embargo su puesta en práctica está rodeada de muchos interrogantes, miedos, dudas, comparaciones, etc. que generan constantes replanteamientos acerca de su validez. Este hecho se agrava cuando en una misma asignatura existen vías distintas de evaluación donde cada estudiante se posiciona en una de ellas y tiene dificultades para reconocer los aspectos positivos de la otra.

La experiencia ha permitido trabajar algunas competencias transversales referidas a hábitos y actitudes con respecto a la forma de enfrentarse cada uno a su aprendizaje (reflexión, hábito de trabajo diario, responsabilidad, implicación, toma de decisiones, etc.) creando en algunos casos situaciones de agobio y/o descontrol.

EXPERIENCIA 12
LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN
DE UNA ASIGNATURA AL MODELO ECTS

1. DATOS DEL CONTEXTO

En este capítulo se presenta la experiencia llevada a cabo en una asignatura de primer curso de la titulación de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Su desarrollo está coordinado con otras asignaturas a través de un grupo de trabajo que participa de un proyecto de innovación educativa. Por ello, determinadas decisiones de la asignatura obedecen a estrategias consensuadas con otras disciplinas para atender competencias transversales o de carácter general. La asignatura es de 4.7 créditos ECTS. Se imparte en el primer cuatrimestre, a 60 estudiantes divididos en dos grupos para las prácticas.

2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Desde un principio se oferta al estudiante dos opciones (**Tabla 10.1**) para trabajar en la asignatura:

TABLA 10.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS DOS OPCIONES DE EVALUACIÓN	
OPCIÓN A	Evaluación continua, de carácter formativo. La evaluación genera recursos para que el estudiante y el profesor vayan controlando el desarrollo del aprendizaje. Es una propuesta compleja. La calificación se ajusta finalmente con la opción de una entrevista personal. Siguiendo esta vía no hay lugar al fracaso académico, pero el esfuerzo es importante y necesariamente tiene que hacerse día a día.
OPCIÓN B	Examen final en el que se comprueba la adquisición de los conocimientos. Se completa con la realización de un supuesto práctico en el que se pretende valorar la capacidad del alumno de operar con las situaciones prácticas propias de la asignatura.

Evidentemente la opción A es más compleja y el esfuerzo que representa para el profesor es también mayor. Nos centraremos por ello en esta opción describiendo las pruebas e instrumentos que se utilizan. En la opción B la calificación se obtiene valorando al 50% las dos pruebas empleadas: el examen de contenidos y el supuesto práctico.

Las siguientes actividades de aprendizaje reflejan las pruebas o instrumentos con los

que se evalúa la asignatura:

- *Realización de un fichero de prácticas*: Supone registrar las propuestas que se realizan en clase atendiendo a categorías ya definidas. Representa un trabajo de reflexión sobre los recursos prácticos aprendidos. El profesor supervisa su elaboración y se comprueba que los contenidos trabajados en las clases teóricas y prácticas se van comprendiendo.
- *Trabajo de aplicación práctica*: Es un trabajo grupal. Busca la aplicación de lo aprendido anteriormente en la planificación de una sesión práctica por parte del alumnado.
- *Comentario de lecturas*: Busca desarrollar las siguientes competencias generales: búsqueda de documentación; analizar y valorar críticamente la información recibida; correcta utilización de las referencias bibliográficas en los trabajos académicos.
- *Examen final*: El examen final es un complemento de las pruebas anteriores.
- *Entrevista*: Supone una prueba oral con la que contrastar la calificación obtenida con el resto de las pruebas previstas. Al finalizar el proceso, y una vez superadas el resto de actividades, se puede llevar a cabo esta entrevista final. En ella se puede defender una calificación superior a la obtenida por sumatorio de porcentajes, de forma argumentada y justificada con el trabajo realizado a lo largo del curso, reflejado en el portafolio que el estudiante ha elaborado.

La entrevista no supone una nueva oportunidad de estudio. Se puede preparar con la ayuda del profesor en horarios de tutorías, revisando, ordenando, analizando cualquier tipo de material curricular (apuntes, fichas de lectura, artículos de revistas, etc.). Esta actividad intenta evitar circunstancias no controladas en las pruebas anteriores y que desmerecen el trabajo desarrollado durante el cuatrimestre. Evidentemente, la entrevista puede subir o bajar la nota. Se trata de un ejercicio de madurez y por lo tanto de responsabilidad, no de un intento gratuito de mejorar la calificación.

En lo referente a la evaluación del proceso y la materia, se utilizan los siguientes instrumentos de obtención de datos:

- *Evaluación institucional*. La realiza la propia Universidad en cada una de las asignaturas que se imparten en todas las titulaciones.
- *Encuesta de evaluación de la asignatura*. Se pasa al acabar el examen de conocimientos. Los estudiantes conocen en ese momento cómo ha sido el examen final, pero no tienen todavía su corrección y la calificación final.
- *Grupo de discusión*. A mitad de la asignatura se explica en qué va a consistir la evaluación del proceso y se compromete a un grupo de voluntarios, que participarán en una sesión dirigida por el profesorado, en la que se analiza el desarrollo del curso. Se lleva a cabo una vez concluido el cuatrimestre, cuando

conocen la calificación final y han pasado unos días de curso del nuevo cuatrimestre.

3. VENTAJAS ENCONTRADAS

Tanto en la encuesta como en la sesión del grupo de discusión, los estudiantes valoran globalmente la asignatura de forma positiva. A continuación presentamos las principales ventajas encontradas:

- Los estudiantes califican la asignatura de moderadamente exigente, útil para su formación. Con relación al sistema de calificación empleado opinan que es justo.
- Favorece una muy alta participación. Este dato resulta primordial en una disciplina que tiene una carga vivencial muy importante.
- Los estudiantes estiman que su implicación es activa y requiere un esfuerzo continuo a lo largo del curso.
- El sistema de evaluación, tal y como está diseñado, permite un seguimiento continuo por parte del profesor de la evolución de los aprendizajes.
- La evaluación de la asignatura constituye una guía para el trabajo de los estudiantes. Consideran que les ha ayudado a trabajar en el desarrollo del curso. Este comentario tiene más relevancia si se añade que los estudiantes manifiestan que están muy conformes con el nivel de aprendizaje obtenido.
- El sistema de evaluación y aprendizaje empleado ha dado contenido a las tutorías. Con frecuencia es un horario desaprovechado por el estudiante. En este tipo de procesos de aprendizaje tiene una gran importancia para el correcto funcionamiento del sistema.

4. INCONVENIENTES Y PROBLEMAS QUE SURGEN. POSIBLES SOLUCIONES

INCONVENIENTES	POSIBLES SOLUCIONES
El sistema planteado requiere mucha dedicación, tanto por parte del docente como por el profesorado.	– Facilitar determinadas tareas con el apoyo de las TIC. Por ejemplo, colgar los apuntes en el ADD (Anillo Digital Docente), para no tener que estar copiando apuntes en clase y favorecer aprendizajes más dialógicos. – Favorecer el seguimiento de la materia recomendando uno o dos textos básicos.
El fichero no se lleva al día. Las lecturas se dejan para el final.	– Usar un dossier de apuntes en web para dedicar las sesiones a trabajar más con el fichero de prácticas y las lecturas. – Fijar un calendario intermedio de entregas del material (o el portafolio) a lo largo del cuatrimestre. – Entrega semanal de las fichas de prácticas. No es necesario que sea de todo el grupo.

Al ser varias las pruebas que forman parte de la calificación es difícil tener sobresaliente. Se tiende a un cierto conformismo con la calificación de notable. Ningún estudiante vino a la entrevista para optar a una Matrícula de Honor.	– Reforzar el valor de la entrevista como fórmula de revisar la calificación final. – Reforzar la importancia del portafolio. – Reforzar las aportaciones interesantes al portafolio, para generar sensación de que el trabajo se está haciendo bien. – Calendario de entregas obligatorias de material para su revisión y posible mejora.
Cuesta animarles para que usen las tutorías como un recurso más de enseñanza-aprendizaje.	– Evidenciar más la conexión entre la tutoría y el control que tiene que tenerse para que el trabajo esté bien orientado.

5. RESULTADOS ACADÉMICOS

Los resultados académicos del curso fueron: Un 8% de alumnos suspensos, un 17% aprobados, un 36.5% notables, un 2% sobresalientes y un 36.5% de no presentados. Destaca a primera vista un alto número de no presentados, pero es necesario aclarar algunas cosas:

Entre los que obtienen la calificación de no presentados están alumnos que no han realizado alguna o algunas de las partes establecidas, además del alumnado que ha abandonado por causas desconocidas.

Algunos alumnos tienen con esta calificación porque les falta solamente el comentario de la lectura de artículos por cuestiones formales. Cualquier trabajo que no se ajusta se devuelve para su corrección.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este proceso permiten revisar aspectos de la asignatura para el próximo curso, tanto para la nueva promoción que curse esta asignatura, como para este mismo alumnado, con los que volveremos a trabajar en segundo curso.

Estamos convencidos de que el esfuerzo que este sistema de evaluación representa se compensa con los resultados obtenidos. Todos los sistemas de valoración del proceso que se han utilizado aportan datos concluyentes acerca de la bondad del mismo. No obstante, el estudiante es reacio a sistemas no convencionales de evaluación. Le cuesta creerse que es el verdadero protagonista de su formación. Creemos que es éste un problema de la misma envergadura, al menos, que la comodidad o falta de compromiso que supone la evaluación convencional o tradicional.

Tenemos que asegurarnos de que el estudiante comprende el concepto de evaluación formativa. Es vital que desde el principio sea consciente de lo que representa el proceso y pueda aprovechar así todas las ventajas de las estrategias que se ponen en marcha. Resulta fundamental asegurarse de que se han dejado muy claros los sistemas de evaluación y el compromiso que estos representan para el estudiante. En el primer año de estudios universitarios no se tienen, normalmente, experiencias con relación a procesos

similares. Desde una perspectiva de enseñanza colaborativa, la inversión de tiempo en estos momentos resulta muy rentable más adelante.

En general las tutorías son un elemento clave. El sistema de evaluación diseñado nos permite conectar todos los elementos empleados y éstos a su vez con los contenidos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante animar a los estudiantes para que participen en la entrevista final. El sistema planteado penaliza la obtención de calificaciones altas. Las tutorías y la confección del portafolio tienen que generar confianza en que el trabajo que se ha realizado es bueno y se sabe defender en una entrevista oral.

Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad

Hemos elaborado este capítulo a modo de conclusiones, como complemento de todos los anteriores. Su finalidad es ser una especie de guía de consulta para la aplicación de sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, en un momento de especial trascendencia por los cambios metodológicos que conlleva la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

En él se desarrollan las cuestiones-clave que han ido surgiendo de los grupos de discusión generados a partir de las experiencias de implantar nuevos sistemas de evaluación en la docencia universitaria. Supone, por tanto, un verdadero estudio de la viabilidad de estos sistemas de evaluación. Para tal fin su contenido se ha estructurado en tres vías:

1. Presentar los grandes interrogantes que se plantean en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria.
2. Plantear las dificultades y problemas que pueden surgir en cada uno de estos aspectos.
3. Aportar posibles soluciones y estrategias de intervención para superar dichas dificultades.

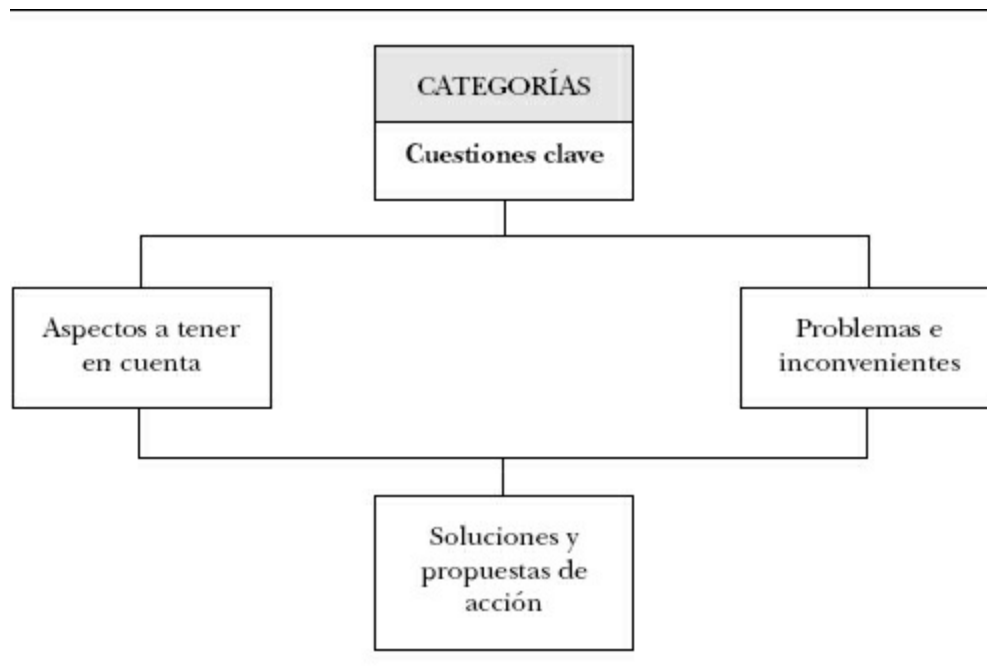
Estas cuestiones-clave se han organizado en torno a trece puntos que afectan al desarrollo de procesos de evaluación formativa en la docencia universitaria, a partir de los cuales se pueden establecer criterios o líneas de actuación que nos permitan asegurar la calidad en los procesos de evaluación formativa. En cada uno de ellos explicamos sus implicaciones, analizamos los problemas e inconvenientes que pueden surgir en la práctica docente y proponemos una serie de estrategias que intentan dar solución a dichos problemas, y que no deben plantearse como recetas mágicas, sino como grandes orientaciones de situaciones que han tenido éxito en diferentes contextos, y que por tanto

vienen avaladas por la experiencia. En ningún caso se plantean alternativas ideales, sino el resultado, fruto de la reflexión individual y compartida de todos los autores del texto sobre su propia práctica. La literatura especializada muestra una preocupante escasez de orientaciones específicas respecto a los problemas que surgen en la práctica cotidiana a la hora de aplicar nuevos sistemas de evaluación y los nuevos retos que se generan con el Espacio Europeo de Educación Superior. Con este capítulo intentamos aportar nuestro grano de arena a la tarea de ir cubriendo ese vacío.

Metodología de trabajo

La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria lleva trabajando desde septiembre de 2005 en la definición de las ventajas, inconvenientes y dificultades que supone el desarrollo de sistemas de Evaluación Formativa en la Enseñanza Superior, a través de un trabajo colaborativo basado en la realización de ciclos sucesivos de investigación acción, jornadas y seminarios específicos, congresos y el intercambio de materiales, experiencias y debates a través de una plataforma digital. Puede encontrarse un avance de los resultados encontrados en el primer año de trabajo en López Pastor (2006a) y López Pastor, Julián y Martínez (2007).

Figura 11.1 Apartados que se analizan en cada una de las categorías y cuestiones-clave



Se han utilizado tres técnicas complementarias en la elaboración de este trabajo: la realización de grupos de discusión en las reuniones de la Red, la revisión de borradores y la realización de informes sobre las experiencias de evaluación formativa puestas en

marcha.

Los resultados se han organizado en cinco categorías (**Figura 11.1**) en las que se incluyen diversas cuestiones-clave estructuradas a través de tres apartados:

1. Aspectos a tener en cuenta.
2. Problemáticas e inconvenientes.
3. Soluciones y propuestas de acción. Presentamos las cuestiones-clave en la **Tabla 11.1**.

TABLA 11.1. LISTADO DE CUESTIONES-CLAVE SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVOS	
CATEGORÍAS	CUESTIONES CLAVE
A. Requisitos previos <i>versus</i> criterios de calificación y miedos epistemológicos.	1. Requisitos previos o criterios de calificación (asistencia, entrega, plazos, etc.). ¿Qué aspectos deben ser pre-requisitos para la evaluación formativa y cuáles deben ser criterios de calificación? 2. ¿Qué hacer con los alumnos que no quieren seguir un proceso de evaluación continua? 3. ¿Quedan diluidos los contenidos al llevar a la práctica sistemas de evaluación formativos? ¿Y en los de autoevaluación?
B. Justicia, ética, calificación y respuestas del alumnado.	4. La justicia y la calificación. Implicaciones éticas en los sistemas de autoevaluación y evaluación formativa. 5. ¿Cómo responde el alumnado ante los procesos de evaluación formativa? ¿Y de autoevaluación? 6. ¿Qué hacer con los estudiantes que no aprueban la asignatura siguiendo el sistema de evaluación formativa? ¿Qué opciones/limitaciones burocráticas nos ofrece el sistema universitario para “recuperar” en estos casos?
C. Cuestiones de aplicación práctica de estos modelos de evaluación.	7. Coste de horas y trabajo, tanto para profesorado como alumnado, en este tipo de procesos. ¿Es viable tanto para el alumnado como para el profesorado? 8. Cómo afecta la variable “curso” a los procesos de evaluación formativa. ®®®
C. Cuestiones de aplicación práctica de estos modelos de evaluación.	9. Cómo afecta la variable “tipo de asignatura” a los procesos de evaluación formativa. 10. Número de alumnos. ¿Cómo afecta el número de alumnos en el desarrollo de sistemas de evaluación formativos? 11. ¿Puede el examen formar parte del proceso de evaluación formativa, o representa una incoherencia? ¿Cuál es el lugar que le corresponde al examen en la evaluación formativa? ¿Qué alternativas de utilización hay que le doten de sentido en este proceso?
D. Evaluación formativa y EEES.	12. ¿Cómo trabajar y evaluar competencias? ¿Cómo hacerlo con las competencias que es necesario que desarrollen los alumnos y que no

	necesariamente están vinculadas a los contenidos de la asignatura?
E. Los grandes olvidados del triángulo formativo: la evaluación de la docencia y del proceso de enseñanzaaprendizaje.	13. Importancia de llevar a cabo un proceso de evaluación del profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo hacerlo?

A continuación abordamos la explicación de cada una de las categorías.

CATEGORÍA A.

REQUISITOS PREVIOS *VERSUS* CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Y MIEDOS EPISTEMOLÓGICOS

CUESTIÓN-CLAVE 1. *¿Qué aspectos deben ser pre-requisitos para la evaluación formativa y cuáles deben ser criterios de calificación? ¿Existe confusión entre criterios de evaluación y criterios de calificación?*

Existe una serie de aspectos formales que no deben ser criterios de calificación, como son la asistencia, la realización de actividades de aprendizaje establecidas (proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas —ABP—, prácticas, búsquedas, lecturas, trabajos en grupo, etc.), la entrega de documentos o producciones establecidas en un tiempo y forma, la corrección de lo indicado en el plazo dado, etc. Tales aspectos deben ser requisitos, condiciones previas y necesarias para poder participar en sistemas de evaluación y calificación continua y/o compartida, aunque sea dentro de unos ciertos márgenes. Estos requisitos pueden tener una horquilla de posibilidades, de modo que su aplicación no sea ni inflexible ni demasiado flexible. Dicho de otra manera no tiene mucho sentido asignar un porcentaje de la calificación a la asistencia a clase, sino que la asistencia debería ser un requisito, entre otros, para poder optar a la vía de la evaluación continua; ahora bien, dicho requisito puede ser variable, en función de la flexibilidad que se quiera establecer (que el alumnado asista al menos al 70% u 80% de las clases).

Por otro lado, es importante diferenciar entre criterios de evaluación y criterios de calificación. Los *criterios de evaluación* responden a los contenidos y/o competencias de aprendizaje y reflejan grados/dominios de aprendizaje (en función de su naturaleza interna). Por su parte, los *criterios de calificación* son la norma calificadora del proceso de evaluación-calificación. Explican cómo se llega a la calificación final. Los *instrumentos de calificación* suelen tener asignado un porcentaje de la calificación final, pero hace falta tener criterios de calificación internos dentro de cada instrumento. El proceso de concreción para dar el salto entre la evaluación continua y la calificación sería el siguiente: criterios de evaluación sobre el aprendizaje + instrumentos de calificación (con el % asignado a cada uno) + criterios de calificación (dentro de cada instrumento).

Problemas e inconvenientes

A menudo se confunden los requisitos de evaluación, con los propios criterios de calificación, o incluso de evaluación, dando la sensación al estudiante de que ya cuenta con el aprobado por el mero hecho de haber presentado un documento en los plazos establecidos o contar con el número de asistencias requeridas.

Posibles soluciones

- Hacer una buena guía de aprendizaje sobre la asignatura, donde aparezcan claramente establecidos los requisitos para optar a las diferentes vías de evaluación, o incluso las fechas límite para optar a una u otra vía. Si la negociación se lleva a cabo unas semanas después de iniciado el curso (o incluso hacia mitad del mismo), los estudiantes tienen tiempo de entrar en el sistema y entender los diferentes criterios establecidos.

- Elaborar listas de verificación para cada instrumento, que permitan facilitar a los estudiantes guías para el cumplimiento de los criterios de evaluación y recordatorio de los requisitos de evaluación.

- Elaborar fichas que reflejen y expliquen claramente los requisitos para entrar en la evaluación continua, los instrumentos de evaluación, su peso en la calificación final y los criterios de calificación. De esta manera, los estudiantes tienen una idea clara de lo que están haciendo y cuál va a ser su incidencia en la calificación.

CATEGORÍA	A. REQUISITOS PREVIOS VS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Y MIEDOS EPISTEMOLÓGICOS
Cuestiones-clave	1. ¿Qué aspectos deben ser requisitos para la evaluación formativa y cuáles deben ser criterios de calificación? ¿Existe confusión entre criterios de evaluación y criterios de calificación?
Problemas e inconvenientes	– Creencia de que el cumplimiento de los requisitos de evaluación conllevan a superar la asignatura. – Confusión entre criterios de calificación y requisitos de evaluación continua.
Posibles soluciones	– Potenciar la participación de los estudiantes en los procesos de negociación y acuerdo de criterios de calificación de la materia. – Editar buenas guías de aprendizaje, que expliquen de forma clara las actividades a realizar, la información disponible para el estudiante y los sistemas de evaluación y calificación. – Facilitar a los estudiantes listas de verificación para que puedan comprobar el cumplimiento de las actividades de aprendizaje de acuerdo a los criterios de evaluación y de calificación.

CUESTIÓN-CLAVE 2. *¿Qué hacer con el alumnado que no quiere seguir un proceso de evaluación continua?*

En la práctica totalidad de las experiencias desarrolladas aparece un grupo más o menos numeroso de alumnos que no pueden o no quieren seguir un proceso de trabajo, evaluación y calificación continua. En muchos casos se trata de alumnos que por su situación profesional o familiar no pueden asistir a clase con regularidad y, en otros casos, se trata de alumnado que simplemente prefiere la vía tradicional de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Se trata de una reacción habitual en parte del alumnado universitario cuando se les presenta formas alternativas de organizar el aprendizaje y la evaluación (Knight, 2005). Gran parte del alumnado universitario se compone de personas que han tenido éxito con el sistema tradicional de enseñanza, por lo que este tipo de cambios les genera incertidumbre e inseguridad, salvo que tengan claro que es beneficioso para un mejor aprendizaje.

Problemas e inconvenientes

Cuando se tiene muy asumida una cultura escolar concreta, todo cambio genera resistencias y dificultades; por ejemplo, que no es obligatorio ir a clase, que en clase el profesor explica y luego hay un examen en el que demostrar que se ha aprendido lo explicado, que sólo se evalúa para calificar, que no se explica por qué el examen está bien o mal sino que simplemente se le otorga una calificación, etc. Partimos de la premisa de que hay aspectos del comportamiento humano que llegan a ser “tan normalizados” que son muy difíciles de cambiar (Hickey, 2005).

A la mayor parte del alumnado le cuesta asumir que de repente tiene que formar parte activa de un proceso de aprendizaje. Este cambio es aún más difícil si no se tiene muy claro lo que hay que hacer ni cuál va a ser el proceso concreto por el que se va a establecer su evaluación y calificación. Knight (2005) explica las diferentes fases por las que pasa el alumnado universitario cuando se enfrenta a este tipo de cambios didácticos, hasta que acaba por comprender y asumir la nueva forma de trabajo y aprendizaje que se plantea.

Cuando la asignatura está organizada mediante metodologías activas y/o trabajos grupales, especialmente cuando se utilizan grupos estables, el hecho de que parte del alumnado asista a clase de forma intermitente puede generar graves problemas en el funcionamiento del sistema, que en muchas ocasiones exige tener preparadas soluciones grupales e individuales para aplicar cuando surjan dichas situaciones. Sin contar con los estudiantes que no ven claro sus compromisos o que, por diversas razones, se vean obligados a solicitar el paso a la vía alternativa.

En esta cuestión hay disparidad de opiniones tras el debate realizado. Parte de los asistentes consideran que hay que ofrecer diferentes vías de aprendizaje y evaluación al alumnado; mientras que otra parte considera que no, porque si se está convencido de que la dinámica de trabajo formativo y continuo es mejor para alcanzar las competencias que se han marcado, todos deben pasar por dicho proceso. El argumento de la réplica es que puede ser tan poco ético “obligar” a seguir un proceso alternativo como hacerlo con uno

tradicional. La crítica plantea si no será una forma de “democracia autoritaria”, dado que les imponemos un sistema nuevo y marcadamente diferente.

Posibles soluciones

– Es conveniente que haya al menos dos vías de realización y evaluación de la asignatura (formativa y continua vs. final y sumativa) y preferiblemente tres (las anteriores más la “mixta”), de modo que el alumnado pueda organizar sus tareas y asumir los compromisos que requiere una u otra vía. Para ello es necesario que las guías de los estudiantes o los planes docentes de las asignaturas definan claramente estos requisitos. A continuación se presentan algunas alternativas a la vía de evaluación continua.

- *Vías de examen:* exámenes de diferente tipo más coherentes con las competencias a evaluar: supuestos prácticos, planificación de sesiones, exámenes a desarrollar en un plazo (1 día, 1 semana), trabajos colectivos, etc.
- *Vías mixtas:* examen de contenidos+trabajos grupales de la asignatura (proyectos, etc.). Esta vía suele ser más justa porque no crea agravios comparativos entre la constancia e implicación que representa una vía de evaluación continua y formativa con una vía de examen, pero integra y valora el trabajo realizado a lo largo del proceso de aprendizaje y evaluación formativa. Por otra parte se trata de una vía flexible, dado que cuantas más actividades de aprendizaje se hayan realizado más se valora de cara a la calificación final.

– Es recomendable dar la opción de ir a examen para quien no quiera la vía continua; pero a través de exámenes alternativos u otro tipo de pruebas, que puedan evaluar las diferentes competencias que se trabajan en la asignatura (supuestos prácticos, visionado de sesiones prácticas y análisis de las mismas, etc.), o incluso en varias asignaturas de forma coordinada (por ejemplo, una serie de pruebas que hay que superar para pasar de primer curso a segundo).

CATEGORÍA	A. REQUISITOS PREVIOS VS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Y MIEDOS EPISTEMOLÓGICOS
Cuestiones-clave	2. ¿Qué hacer con el alumnado que no quiere seguir un proceso de evaluación continua?
Problemas e inconvenientes	– Resistencias al cambio y dificultades que implica todo cambio. – Falta de costumbre de implicación en el proceso de aprendizaje por parte del alumnado. – Asistencia intermitente o poco constante de parte del alumnado.
Posibles soluciones	– Paciencia y persistencia para superar resistencias y dificultades. – Ofrecer diferentes vías de aprendizaje y evaluación al alumnado o bien ofrecer la vía

	formativa y continua como principal y el examen como vía extraordinaria. – Dejar claras las diferentes vías de evaluación al principio del curso. – Utilizar contratos pedagógicos y ofrecer soluciones para quien no puede asistir a clase regularmente. – Proponer exámenes alternativos u otro tipo de pruebas, que puedan evaluar las diferentes competencias que se trabajan en la asignatura. – Tener pensadas soluciones para el alumnado que abandona una de las vías durante el desarrollo de la asignatura.
--	---

– Dejar claras las diferentes vías de evaluación al principio del curso. Incluso puede ser conveniente acordar con el alumnado cuál es el margen de actuación para entrar dentro del proceso de evaluación continua, y establecer mecanismos de compromiso para la elección de una vía u otra. Por ejemplo, la entrega de un contrato didáctico para la vía continua o, en su lugar, presentar una solicitud al profesorado por escrito, justificando las causas y la elección de la vía alternativa.

– Ofrecer soluciones para quien no opta por evaluación continua. Primero porque es un derecho legal que viene recogido en los reglamentos de ordenación académica de la mayoría de las universidades españolas. Segundo, porque entendemos que es positivo ofrecer diferentes vías de aprendizaje para poder dar mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado, así como a las diferentes situaciones personales.

– Contar con una vía mixta, o tener pensadas soluciones concretas para aquellos estudiantes que abandonan la vía continua durante el desarrollo de la asignatura, dejan el grupo colaborativo, o cuentan con más faltas de las que inicialmente tenían previstas. Debemos ser conscientes de que es necesario un tiempo para incorporar nuevos sistemas y que todo cambio genera resistencias y dificultades en sus inicios.

CUESTIÓN-CLAVE 3. *¿Quedan diluidos los contenidos al llevar a la práctica sistemas de evaluación formativos? ¿Y en los de autoevaluación?*

La primera cuestión a plantearse es en qué medida los procesos de evaluación formativa o incluso de autoevaluación afectan a la cantidad de contenidos desarrollados en una materia. En este sentido, parece predominar la idea de que el desarrollo de contenidos se ve reducido como consecuencia de la cada vez mayor importancia del desarrollo de competencias generales en el aula (hablar en público, trabajo en equipo, pensamiento crítico, etc.) y que tienen una repercusión en el sistema de evaluación utilizado. Es más bien el cambio de planteamiento de aprendizaje y el cambio de metodología el que necesita otro tipo de organización de tiempos en el aula, no el cambio del sistema de evaluación. El cambio en la evaluación es un efecto lógico del cambio de planteamientos sobre el aprendizaje y el trabajo en el aula. Existen evidencias de que la evaluación formativa mejora el aprendizaje (Black y Williams, 1998; Dochy, 2002; Knight, 2005), por lo que la cuestión clave es cómo hacerlo en cada caso particular y concreto, más que cuestionar si el tipo de evaluación lo permite o no.

Problemas e inconvenientes

Probablemente plantear esta situación sea una cuestión de prejuicios: pensar que hay asignaturas más importantes que otras, más “científicas” que otras, más cerradas que otras, etc. Evidentemente, el desarrollo de sistemas de evaluación formativa no puede ser una excusa para aprender menos materia, sino más bien lo contrario, una forma de alcanzar mayores niveles de aprendizaje en el máximo alumnado posible. Por tanto, la cuestión es cómo hacer para asegurar el aprendizaje del contenido mediante sistemas de evaluación formativa y continua.

Lo que sí puede ocurrir en las primeras ocasiones en las que se pongan en práctica sistemas de evaluación formativa en una titulación, es que aparece la necesidad de incluir otros contenidos que son básicos para poder llevarla a cabo y que todavía no tienen adquiridos ese grupo de alumnos. Por ejemplo: el hábito de trabajar de forma continua, la autorregulación, la autonomía en el aprendizaje, la responsabilidad, el trabajo cooperativo, el análisis crítico y la reflexión, etc. Y se trata de cambios que requieren tiempo. Por tanto, el problema inicial es que es necesario incluir otros contenidos y competencias no curriculares, aparentemente ajenas a la propia asignatura, y además utilizar los instrumentos adecuados para certificar la adquisición de todas y cada una de las competencias previstas en el plan docente de la asignatura.

Posibles soluciones

- Dar a entender el papel protagonista del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Desarrollar procesos de “negociación curricular” en que se hace participar al alumnado en el proceso de decisión de todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de estrategias importantes a la hora de avanzar hacia la democratización de la enseñanza y la educación. Pueden encontrarse experiencias en Educación Superior en Fraile y Martín (2002), Fraile y Aragón (2003), Rivera y de la Torre (2005), Watts y García-Carbonell (2006), Córdoba Gómez (2006) y Mateo (2006).
- Realizar, desde las diferentes titulaciones, un análisis consensuado de las competencias genéricas y específicas correspondientes a un perfil profesional, con objeto de priorizar aquellas más necesarias. Además, es importante secuenciarlas a lo largo de los estudios y entre las diferentes materias de una titulación, de forma que esté acordado quién se encarga de iniciar al alumnado en este tipo de dinámicas de trabajo y evaluación, o bien desde qué asignatura o asignaturas se lleva el peso de su programación, desarrollo y evaluación. Por ejemplo, en las diferentes titulaciones orientadas a la formación de profesorado, lo más lógico es que sean las asignaturas de Didáctica las encargadas de trabajar estas temáticas, dado que en su programa la evaluación es un contenido curricular concreto.

CATEGORÍA	A. REQUISITOS PREVIOS VS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Y MIEDOS EPISTEMOLÓGICOS
-----------	---

Cuestiones-clave	3. Quedan diluidos los contenidos al llevar a la práctica sistemas de evaluación formativos? ¿Y los de autoevaluación?
Problemas e inconvenientes	– Aparece la necesidad de incluir nuevos contenidos que parece que poco o nada tienen que ver con la materia. – Resulta complejo encontrar los instrumentos adecuados para certificar la adquisición de las diferentes competencias que se van desarrollando.
Posibles soluciones	– Seleccionar las competencias transversales más vinculadas al perfil profesional, y dejar en un segundo plano las menos importantes. – Distribuir y secuenciar las diferentes competencias a lo largo de los estudios, tanto las transversales como las específicas, de manera que el alumnado se vaya adaptando progresivamente a la forma de trabajar que requiere el EEES.

CATEGORÍA B.

JUSTICIA, ÉTICA, CALIFICACIÓN Y RESPUESTAS DEL ALUMNADO

CUESTIÓN-CLAVE 4. La justicia y la calificación. Implicaciones en los sistemas de autoevaluación y evaluación formativa

La autoevaluación está ganando cada día mayores adeptos entre el profesorado que busca desarrollar la capacidad de los sujetos para autodeterminarse y autorregularse una educación democrático-humanista basada en la dignidad humana y en la que se fomentan los derechos y deberes de las personas (Fernández-Balboa, 2005; Font Ribas y otros, 2003; Fraile y Aragón, 2003; López Pastor, González y Barba, 2005; Rivera y De la Torre, 2003). Pero la autoevaluación conlleva, además de muchos valores, grandes preocupaciones.

En primer lugar habría que diferenciar entre llevar a cabo procesos de autoevaluación con el alumnado y realizar también un proceso de autocalificación final. En todo caso, es necesario que exista el suficiente grado de confianza mutua y relación democrática en el proceso de aprendizaje.

En lo relativo a este tema, parte de los componentes de la Red defienden la realización de procesos de autoevaluación y autocalificación, en los que la responsabilidad final es fundamental o completamente del alumnado. Por el contrario, otra parte de las personas que conforman la Red consideran que no deben utilizarse los procesos de autoevaluación y autocalificación de forma exclusiva, sino que estos sólo son el punto de partida para llevar a cabo procesos de evaluación compartida y calificación dialogada. Estas personas consideran que un aspecto importante en la utilización de estas técnicas es que el alumnado obtenga unos resultados lo más similares posibles a los que realmente merece por el proceso de aprendizaje desarrollado.

Respecto a este debate, existe un tercer grupo de personas dentro de la Red que considera poco ético utilizar un sistema de autocalificación en el que se asume totalmente la decisión del alumnado, porque como profesionales debemos garantizar que todo

egresado esté plenamente capacitado para ejercer una profesión. Entienden que si un alumno hace un mal uso de la autocalificación puede no cumplirse dicha premisa fundamental. Por ello, consideran que la decisión final sobre la calificación del alumnado la debe tomar el profesor, o bien tener algún sistema de control por el grupo o mediante un acuerdo profesor-alumno, pero no depender sólo de la decisión del alumno.

En cualquier caso, no debemos entender la autoevaluación y la autocalificación como un proceso de dejación del profesorado, sino todo lo contrario, como un trabajo en el que la responsabilidad individual y la argumentación representan pilares básicos e, incluso, competencias requeridas en el programa.

Problemas e inconvenientes

Los principales problemas que encierran los procesos de autoevaluación se configuran en torno a tres grandes ejes. Por un lado, los problemas éticos que puede suponer la falta de honestidad de los alumnos implicados, la dificultad de certificación de las competencias requeridas en la titulación fuera del control del docente y/o las posibles incoherencias con los resultados obtenidos a través de otros sistemas de evaluación.

Además, existe una gran confusión entre las acciones que implican la evaluación-autocalificación, dado que se suelen unir tres fases diferentes del proceso: a) la fase de autoevaluación y autocalificación; b) el proceso de presentar-defender las autoevaluaciones y autocalificaciones ante el grupo de alumnos y/o el profesor y, c) fijar la calificación definitiva.

Por último, una utilización incorrecta y poco fiable de la autoevaluación y la autocalificación podrían poner en duda la certificación de que las personas que superan una titulación universitaria han adquirido las competencias requeridas.

Posibles soluciones

– Los procesos de evaluación formativa en los que están implicadas la autoevaluación y la autocalificación no pueden ir desligados de procedimientos que impliquen el desarrollo de competencias transversales en los que el compromiso ético forma parte del proceso. Si los estudiantes conocen bien los criterios, son perfectamente capaces de autoevaluarse y autocalificarse, pero tienen que luchar contra la presión de los condicionantes sociales y pragmáticos.

– Existen diferentes formas de llegar a la calificación definitiva (con sus variantes internas) a partir de la autocalificación del alumnado. Una es la justificación o la defensa individual de la autocalificación delante de la asamblea, que puede valorar su acuerdo o desacuerdo, y decidir o no si acepta o si modifica la autocalificación. Otra opción puede ser la justificación individual de la autocalificación en el autoinforme, para llegar a la

calificación dialogada con el profesor a través de una entrevista.

CATEGORÍA	B. JUSTICIA, ÉTICA, CALIFICACIÓN Y RESPUESTAS DEL ALUMNADO
Cuestiones-clave	4. La justicia y la calificación. Implicaciones éticas en los sistemas de autoevaluación y evaluación formativa.
Problemas e inconvenientes	– Existe una gran disparidad de opiniones sobre la validez de la autocalificación del alumnado. – La presión del sistema credencialista por el que se pueden obtener estudios, becas o trabajos, y la desconfianza en la sinceridad de los compañeros, se erigen como las grandes preocupaciones de los sistemas de autocalificación o calificación dialogada.
Posibles soluciones	– Es imprescindible que los valores y el compromiso ético formen parte de las competencias transversales que deben ir desarrollando los estudiantes en la Universidad. – Los estudiantes deben conocer claramente los criterios para autoevaluarse y confiar en que el proceso será claro y transparente, de manera que la calificación pueda certificar de la manera más fiel posible, el punto en el que se encuentran los estudiantes. – Los procesos de autoevaluación requieren un aprendizaje tanto para el profesorado como para los estudiantes. – Algunas situaciones interesantes para introducir paulatinamente al alumnado en la cultura de la autoevaluación pueden ser las autoevaluaciones en grupo, la implicación de representantes de cada grupo en las calificaciones de los trabajos o los procesos de calificaciones dialogadas a través de un autoinforme y una entrevista con el docente.

– Tampoco hay que desdeñar las opciones que implican la valoración del grupo de trabajo, donde acuerdan la calificación que merece cada miembro del grupo. Para trabajos en grupo puede resultar útil implicar a un representante de cada grupo en la calificación de los trabajos (tutorados por el profesor y con criterios claros). Suele ser un proceso muy beneficioso para que el alumnado comprenda el proceso de valoración y pueda interpretar tanto el valor de los trabajos de sus propios grupos como el de los demás.

CUESTIÓN-CLAVE 5. ¿Cómo responde el alumnado ante los procesos de evaluación formativa? ¿Y de autoevaluación?

Gran parte del alumnado percibe la ineficacia de los sistemas tradicionales de enseñanza y de evaluación, especialmente según avanza en su trayectoria académica, teniendo un deseo de cambio hacia sistemas más formativos.

La implicación del profesorado condiciona considerablemente la implicación del alumnado en la materia. El interés que el profesor muestra por la materia y por los procesos de aprendizaje del alumnado influye poderosamente en su interés y motivación.

Problemas e inconvenientes

Hay alumnos a los que les cuesta mucho entrar en el sistema formativo y continuo, por la novedad que supone tener que trabajar de forma continua y sistemática, en vez de limitarse a preparar un examen.

No debemos olvidar que, a medida que se van extendiendo las metodologías que acompañan al cambio de paradigma metodológico que supone el EEES, va aumentando la exigencia de tiempo de trabajo continuo sobre el alumnado y pueden producirse picos de trabajo desbordante, contradicciones entre los que se le solicita, etc. El problema surge habitualmente cuando se le imponen estos sistemas, o cuando los mismos llevan asociada una gran carga de trabajo. Esta gran carga de trabajo llega a ser rechazada si no da grandes beneficios; es decir, si el alumno no percibe que esté aprendiendo mucho.

Por otro lado, parte del alumnado “no se entera bien” de lo que hay que hacer o “se entera” tarde, lo que conlleva no seguir adecuadamente el trabajo semanal que implica este proceso de aprendizaje y ello se traduce en quejas continuas y en la generación de un clima insatisfactorio en el aula. En este sentido, resulta frecuente que el alumnado interprete que la vía continua es la única vía posible, por diferentes razones: descartar la vía del examen sin haber analizado con calma pros y contras; pensar que la vía del examen se trata de una vía punitiva o muy difícil de aprobar, por no enfrentarse al examen, etc.

Posibles soluciones

- Es importante implicar al alumnado en la decisión de fijar las reglas de juego (el sistema de evaluación y calificación que se va a seguir).

- Procurar que el alumnado obtenga y perciba los beneficios de su aprendizaje, para que compruebe y/o valore el sentido de su trabajo. Si comprueba que el sistema se adapta a sus necesidades, le costará menos implicarse en él y evidenciar las ventajas que tiene para su formación.

- Una respuesta a la diversidad del alumnado es ofrecer diferentes vías de aprendizaje y evaluación. En la medida en que el sistema de evaluación es suficientemente abierto y flexible para que cada alumno lo pueda adaptar a la forma de abordar su proceso de aprendizaje y situaciones, mejor se responde a esta diversidad. Existen instrumentos como los portafolios y las carpetas de aprendizaje que permiten que los estudiantes seleccionen las evidencias de aprendizaje que respondan mejor a sus características individuales. Las tutorías y la negociación de las evidencias son buenas vías para que el profesorado pueda descubrir las posibilidades que mejor se adaptan a cada estudiante, en un proceso de individualizar al máximo la evaluación. Pero no se debe olvidar contar con estrategias que permitan desbloquear situaciones personales, o contar con vías alternativas que permitan recuperar al alumnado que se ha alejado del proceso. Claro está, siempre que muestre interés para ello. De ahí la importancia de introducir los valores y el compromiso ético entre las competencias transversales en la

universidad.

CATEGORÍA	B. JUSTICIA, ÉTICA, CALIFICACIÓN Y RESPUESTAS DEL ALUMNADO
Cuestiones-clave	5. ¿Cómo responde el alumnado ante los procesos de evaluación formativa? ¿Y de autoevaluación?
Problema e inconvenientes	– Una carga de trabajo desproporcionada en el sistema de evaluación continua. – Los estudiantes no conocen o no se enteran bien de las diferentes vías, identificando la evaluación formativa como la única válida, y la vía de examen como una vía punitiva o difícil de superar.
Posibles soluciones	– Es importante implicar al alumnado en los procesos de decisión para que asuma la responsabilidad que tiene en su proceso de enseñanza-aprendizaje. – Es necesario que haya diferentes vías de evaluación para dar una mejor respuesta a la diversidad del alumnado, sus intereses y sus necesidades. – La existencia de asignaturas coordinadas y con sistemas de evaluación similares en el centro facilita el aprendizaje del alumnado y sacar un mayor partido a estos sistemas de evaluación.

– El hecho de que haya sistemas similares o en la misma línea en el centro facilita mucho el correcto desarrollo de este tipo de procesos. El alumnado se va formando y aprendiendo a trabajar mejor con este tipo de procesos de evaluación formativa y compartida, facilitando el trabajo en las asignaturas posteriores.

CUESTIÓN-CLAVE 6. *¿Qué hacer con los estudiantes que no aprueban la asignatura siguiendo el sistema de evaluación formativa? ¿Qué opciones/limitaciones burocráticas nos ofrece el sistema universitario para “recuperar” en estos casos?*

El alumnado que ha desarrollado la vía de la evaluación formativa y continua, con una serie de requisitos a cumplir (asistencia, entrega de trabajos en fecha y forma, corrección obligatoria de lo que se le indica que está mal, etc.) no es lógico que suspenda. Los suspensos pueden afectar a los que no han cumplido los requisitos básicos, en cuyo caso ya no están en la vía continua (sino en vía mixta o de examen).

Problemas e inconvenientes

Hay alumnos que no cumplen los requisitos del sistema de evaluación continua, en algunos casos a pesar de haberse comprometido a ello.

Cuando no se ponen plazos en la entrega, o éstos no se respetan, puede generar una sobrecarga para el profesorado, dado que se alarga mucho la entrega de trabajos.

Una parte del profesorado que participa en este estudio considera que el proceso de evaluación formativa puede continuar incluso después de la finalización de la asignatura,

siempre que los alumnos quieran hacerlo; mientras que la otra parte considera que realizar este tipo de seguimientos tiene varios inconvenientes: es un agravio comparativo con los compañeros que cumplieron, una considerable sobrecarga para el docente y un mal precedente para siguientes cursos. Entienden que a los docentes no se les puede tener pendientes todo el año corrigiendo trabajos y siguiendo los procesos de alumnado del cuatrimestre o curso anterior, especialmente cuando la gran mayoría de esos casos suele ser por dejadez de los estudiantes. Consideran que el alumnado de una materia ya ha tenido un cuatrimestre entero (o un curso si es anual) para ir corrigiendo y/o revisando y/o ampliando lo que se les ha indicado; cuando esa oportunidad no la aprovechan, quedan las dos convocatorias oficiales... y si no el siguiente año. Creen que no se puede castigar al profesor porque los alumnos hayan sido irresponsables, ni porque se incorporen a mitad de la asignatura o al final de la misma.

Por otra parte, la sobrecarga de trabajo que supone para el profesorado llevar a cabo estos seguimientos fuera de tiempo puede afectar seriamente al criterio de *viabilidad*, que es uno de los criterios básicos a cumplir por todo sistema de evaluación formativa (ver capítulo 4).

Posibles soluciones

- Dejar claro desde el principio de la asignatura qué ocurre si no se cumplen los requisitos. El sistema de evaluación debe ser público y claramente comprensible.

- Una opción viable para el grupo de estudiantes que no siguen el proceso, es una “zona mixta”, (examen + resto de actividades y documentos realizados, que sirven para subir nota, siempre que el examen tenga como mínimo un 4, por ejemplo en la que pueda haber un examen especial (diferente del de los que desde el principio han elegido la opción del examen). Es una solución bastante justa porque tiene en cuenta su esfuerzo, trabajo e implicación, etc. De todas maneras, marca claramente la diferencia entre “quienes han acabado el tour, quienes lo han dejado por el camino o lo han hecho a medias, y quienes ni siquiera comenzaron y van directos a la contrarreloj final” (Valero-García, 2004). En esto no hay un claro acuerdo (dentro del grupo de debate); parte del profesorado considera que el alumnado que no ha cumplido los requisitos de la evaluación continua tiene que ir a examen y no puede haber excepciones.

- Para los estudiantes que aun siguiendo el proceso de evaluación continua no alcanzan los mínimos, suele ser importante aclarar los criterios de evaluación, para que pueda comprender claramente dónde se han centrado los errores. Si no comprende por qué no ha superado la asignatura, difícilmente puede llegar a tener éxito en un proceso en el que ya ha fracasado una vez. La realización de evaluaciones lo más individualizadas posibles, seleccionando realmente aquel instrumento que pueda certificar la competencia o el aprendizaje que se quiera valorar, es otro de los aspectos importantes para contribuir al éxito del proceso. De esta manera podría haber “recuperaciones” diferentes para cada individuo (examen de conceptos, prácticas, informes, etc.). Esta opción podría ser muy

válida porque se adapta realmente a las opciones individuales de cada uno, pero requiere un conocimiento exhaustivo del grupo, que sólo es posible con un número reducido de estudiantes o con un equipo docente bien coordinado.

– En el caso de los estudiantes que abandonan el proceso de evaluación formativa es importante que el profesorado valore conjuntamente con el estudiante si la asignatura se puede aprobar en otra convocatoria mediante una prueba o pruebas específicas, o si por el contrario se requiere que se matricule nuevamente de la asignatura (cada Universidad tiene sus propios reglamentos que hay que respetar). Entre ayudar y colaborar en su aprendizaje y caer en el paternalismo hay una gran distancia y muchas soluciones intermedias. Cuando las cosas se explican con claridad desde el principio y hay más de una vía, no deberíamos complicar el sistema más allá de lo lógico, especialmente cuando el sistema es suficientemente flexible. Siempre quedan las convocatorias oficiales para poder demostrar lo que saben o el curso siguiente, para hacerlo bien desde el principio.

CATEGORÍA	B. JUSTICIA, ÉTICA, CALIFICACIÓN Y RESPUESTAS DEL ALUMNADO
Cuestiones-clave	6. ¿Qué hacer con los estudiantes que no aprueban la asignatura siguiendo el sistema de evaluación formativa? ¿Qué opciones/limitaciones burocráticas nos ofrece el sistema universitario para “recuperar” en estos casos?
Problema e inconvenientes	– Hay alumnos que no cumplen los requisitos de la evaluación continua, en algunos casos, a pesar de haberse comprometido a ello. – Cuando no hay plazos de entrega o son demasiado flexibles, se alargan mucho los procesos de evaluación final, sobrecargando al profesorado de tareas en los siguientes cuatrimestres y haciendo el proceso poco viable.
Posibles soluciones	– Dejar claras desde el principio las diferentes opciones de evaluación (y fijar unos plazos de entrega para cada documento). – Prever una vía mixta para el grupo de estudiantes que abandonan el proceso de evaluación continua, pero que inicialmente se habían comprometido a seguirlo. – Explicar a los estudiantes (que no han superado la materia) los criterios de evaluación para que comprendan dónde se encuentran los errores cometidos y sepan cómo superarlos. – Plantear el proceso de recuperación como una nueva vía de aprendizaje y evaluación. – No modificar constantemente los sistemas de evaluación, sino ir introduciendo pequeños elementos de mejora que permitan ir generando una nueva cultura en la evaluación formativa.

– En el caso de tener que ir a la siguiente convocatoria se recomienda acordar cómo va a continuar el proceso hasta la fecha, y plantear la recuperación como una nueva vía de aprendizaje y evaluación. Esto es, al igual que al comenzar el curso el alumno podría tener la opción de elegir la evaluación continua o la tradicional de examen final, si no supera la asignatura podrá optar al examen tradicional o seguir con el proceso hasta que se considere que ha superado los objetivos. Algunas de las actividades de aprendizaje realizadas pueden ser fáciles de recuperar (trabajos, comentarios de textos, búsquedas

bibliográficas, etc.), pero en cambio otras son más difíciles (comentarios de sesiones prácticas, debates, participación activa en el aula). Zabalza (2003) y De Miguel (2006) explican que en la educación superior de algunos países es habitual dar un tiempo extra para la elaboración de actividades, proyectos y documentos cuando no se han realizado durante la asignatura correspondiente. En algunos casos el plazo puede llegar a ser de varios meses. En algunos contextos (como es el caso de la Universidad de Barcelona) se entiende que la evaluación continua y formativa es la forma normal de evaluación, por lo que se está imponiendo la convocatoria única, de manera que el sistema debe atender las dos vías de evaluación (continua y única, que no quiere decir necesariamente examen), pero siempre hasta una fecha determinada, pasada la cual el alumnado debe matricularse de nuevo en la asignatura.

– No modificar constantemente los sistemas de evaluación, sino ir introduciendo pequeños elementos de mejora que permitan ir generando una nueva cultura en la evaluación formativa. Hacer las cosas lo mejor posible cada año da unas ciertas garantías de que al año siguiente las cosas puedan salir razonablemente bien. No se debe olvidar el tema de los precedentes y la cultura escolar que se va creando. Nuestros alumnos hablan mucho entre ellos, se pasan la información y saben cómo funciona cada materia y cada docente.

CATEGORÍA C.

CUESTIONES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTOS MODELOS DE EVALUACIÓN

CUESTIÓN-CLAVE 7. Coste de horas y trabajo, tanto para el alumnado como para el profesorado, en este tipo de procesos. ¿Es viable tanto para el alumnado como para el profesorado?

Las experiencias que se están acumulando de estudios piloto sobre la implantación anticipada del sistema ECTS y/o sistemas de evaluación formativa y continua indican que se produce una tendencia a recargar de trabajo tanto al alumnado como al profesorado, por la nueva forma de enfocar las actividades de aprendizaje y la realización de documentos.

Problemas e inconvenientes

Los estudiantes pueden verse desbordados por el nivel de exigencia de todas aquellas asignaturas que incorporan las nuevas metodologías docentes, y/o las que implican un sistema de evaluación formativa y continua.

En lo que respecta al profesorado, la evaluación formativa implica estar constantemente negociando con el alumnado y tutorizando trabajos y proyectos. Se ha pasado de unas puntas de trabajo concreto que se centraban en los períodos de corrección de exámenes en la enseñanza tradicional, a volúmenes elevados de trabajo

sostenido durante largos períodos de tiempo. En el apartado anterior hemos visto que, en algunos casos, esta situación se podía ver agravada por aquellos estudiantes que no siguen el proceso y que requieren de orientación para la siguiente convocatoria.

En lo que respecta al alumnado, la evaluación formativa puede requerir un volumen muy importante de trabajo continuado en diversas asignaturas (por ejemplo la elaboración de portafolios para diferentes asignaturas, incluso con orientaciones diferentes y puede que contradictorias).

Posibles soluciones

- Es fundamental encontrar un equilibrio sostenible en lo relativo a la carga de trabajo, tanto para el alumno como para el profesorado, y adaptarlo a cada contexto y situación. En la realización de nuestra propuesta genérica, lo denominamos “criterio de viabilidad” (ver capítulo 4).

- Para ir cambiando la cultura evaluativa del alumnado hay que dar mucha información inicial de cómo será el proceso y desarrollar en gran medida tres competencias: responsabilidad, planificación del tiempo de trabajo y autorregulación de los aprendizajes.

- Se requiere la coordinación entre el profesorado de cada curso para equilibrar la carga de trabajo del alumnado, repartirse de forma coordinada los tipos de trabajo a realizar en función de las competencias a desarrollar (no repetir tipos de trabajos que desarrollen las mismas competencias, como se muestra en los capítulos de bloque de Experiencias), o bien agrupar o coordinar las asignaturas de un mismo curso (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007; Fraile, 2006; García Cabrero, 2003; Learreta, 2006...). Cuando la realidad concreta de un centro no permita este tipo de coordinación, por la razón que sea, siempre será preferible coordinarse con los docentes con los que se comparte similares planteamientos didácticos y metodológicos, aunque sean pocos, que refugiarse en las diferentes excusas para no hacer nada.

- Los sistemas de créditos ECTS, permiten la planificación del trabajo del alumnado según tipologías (clases magistrales, trabajo autónomo, trabajo en equipo, preparación de exámenes...). Se hace imprescindible diseñar el trabajo no presencial del alumnado basándose en el número de horas de trabajo de la asignatura; ir afinando lo mejor posible esta estimación del tiempo y contrastarlo con lo que realmente tarda el alumnado. Es decir, contabilizar la carga de trabajo que supone el sistema de evaluación en general, así como cada instrumento de evaluación que se utilice. Tanto para el alumnado como para el profesorado.

- El profesorado debe tener en cuenta que no necesariamente todas las actividades de enseñanza-aprendizaje deben tener una repercusión en la evaluación y en la calificación. Esto debería servir para diferenciar aquellos trabajos y documentos que sólo requieren opinión, de aquellos que requieren revisión y aplicación de criterios de evaluación. Y

además, planificar su entrega en el tiempo, con el fin de que la mayor parte del trabajo de la asignatura no coincida con la época de exámenes.

– Se deberían ir introduciendo nuevas formas de evaluación que permitieran descargar parte de esta tarea en el alumnado, intentando que forme parte de su propio proceso de aprendizaje (procesos de coevaluación, evaluación colaborativa, etc.); o bien elaborar “rutinas” que aligeren nuestro trabajo y sean herramientas útiles: por ejemplo, fichas o planillas de corrección y valoración de actividades de aprendizaje y documentos del alumnado.

CATEGORÍA	C. CUESTIONES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTOS MODELOS DE EVALUACIÓN
Cuestiones-clave	7. Coste de horas y trabajo, tanto para profesorado como para alumnado, en este tipo de procesos. ¿Es viable tanto para el alumnado como para el profesorado?
Problemas e inconvenientes	– Los estudiantes pueden verse desbordados por las exigencias de todas las asignaturas que utilizan sistemas de evaluación formativa y continua. – El profesorado pasa de un sistema tradicional con puntas de trabajo muy fuertes al final de la materia, a un trabajo más moderado y continuo durante toda la asignatura.
Posibles soluciones	– Buscar una carga de trabajo equilibrada y viable, tanto para el alumnado como para el profesorado. – Coordinarse y compartir competencias y actividades de aprendizaje con otras materias del mismo curso o, en su defecto, coordinarse con el profesorado con planteamientos didácticos similares. – Diseñar meticulosamente las tareas no presenciales para favorecer la autorregulación y el trabajo autónomo de los estudiantes. – Seleccionar aquellas evidencias de evaluación más significativas. – Implicar al alumnado en el sistema de evaluación mediante autoevaluaciones y coevaluaciones. – Desarrollar asignaturas por equipos docentes coordinados, en función de las actividades, recursos, contenidos, agrupaciones, etc.

– Se entrevisté el protagonismo de los equipos docentes para impartir una asignatura o grupos de asignaturas, formados por profesorado muy diverso: profesores titulares, profesores colaboradores, becarios, personal técnico de apoyo; que puedan contribuir a enfrentar con éxito la asignatura y que puedan especializarse en diferentes labores: control y seguimiento de tareas a través de plataforma virtual, tutorías, dinámica de grupos, atención individualizada, guías, etc.

CUESTIÓN-CLAVE 8. *Cómo afecta la variable “curso” a los procesos de evaluación formativa.*

Entendemos que los procesos de evaluación formativa pueden llevarse a cabo en cualquier curso, si bien en diferentes grados y niveles, en función de las características del grupo de alumnos. Podríamos decir más bien, que se trata de una cuestión

multifactorial con diferentes variables en función de los contextos.

Por un lado, es una cuestión de madurez del alumno, más que del curso. La mayor parte del alumnado de cursos más bajos es más inmaduro y le cuesta más asumir la carga diaria que se plantea con la evaluación formativa, además tiene menor capacidad de planificar adecuadamente su tiempo. Por otro lado, la heterogeneidad puede impedir realizar una enseñanza adecuada; por ejemplo, en asignaturas de idiomas en que requiere un nivel mínimo para su desarrollo.

Habitualmente, los sistemas de evaluación formativa requieren un mayor esfuerzo la primera vez que el alumnado los realiza, pero facilita el trabajo en las asignaturas de cursos superiores que utilicen una metodología similar. Si no se ha conocido este sistema en cursos anteriores, será cada vez más costoso implantarlo puesto que los alumnos pueden estar acostumbrados e incluso “viciados” por el sistema tradicional de evaluación.

Problemas e inconvenientes

En algunos casos, los estudiantes han vivido en Secundaria sistemas de evaluación poco o nada participativos y la heterogeneidad del alumnado, tanto en lo referente a la madurez, como a los diferentes niveles de partida, afecta a la forma de aplicar los sistemas de evaluación formativa.

Por otro lado, la convivencia en una misma aula de alumnado que sigue las diferentes vías de aprendizaje y evaluación también puede representar un problema, puesto que para el alumnado que asiste de forma irregular puede ser más difícil entender lo que se hace y trabajar en el aula, o bien que haya que explicar varias veces las mismas cosas, retrasar el trabajo del resto, etc.

CATEGORÍA	C. CUESTIONES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTOS MODELOS DE EVALUACIÓN
Cuestiones-clave	8. Cómo afecta la variable “curso” a los procesos de evaluación formativa.
Problemas e inconvenientes	– A menudo los estudiantes universitarios tienen escasa experiencia de participación en los sistemas de evaluación. – Los diferentes niveles de heterogeneidad que se pueden dar en un grupo clase, no favorecen la aplicación de sistemas de evaluación formativa y continua.
Posibles soluciones	– Ofrecer un buen sistema informativo sobre las posibilidades que ofrece la evaluación formativa, a través de estudiantes de cursos superiores que lo puedan explicar en primera persona. – Ofrecer diferentes vías de evaluación que se adecuen a la heterogeneidad de los miembros del grupo-clase. – Profundizar en la evaluación formativa y participativa a lo largo de los estudios. – Buscar la coordinación entre asignaturas o materias o entre profesores que utilizan las mismas metodologías.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Generar grupos de trabajo y proyectos de innovación docente que sirvan de apoyo y formación al profesorado implicado en sistemas de evaluación formativa. |
|---|

En algunos casos hemos observado que los sistemas de evaluación formativa pueden mostrar problemas con el alumnado del último curso de carrera, cuando pesan más las ganas de acabar que las de aprender.

Posibles soluciones

- Para el estudiante que acude por primera vez a la Universidad, podría ser interesante organizar a principio de curso unas jornadas en las que el alumnado de cursos superiores, que ya ha vivido estos procesos de evaluación, cuente en primera persona la experiencia al alumnado de primer curso. Como ya viene siendo habitual entre las posibles soluciones que se ofrecen, la adecuada información vuelve a ser muy importante.

- Ofrecer distintos sistemas de evaluación-calificación que se adapten mejor a la heterogeneidad del grupo-clase, buscando la progresión en autonomía del alumnado a través del desarrollo del proceso de evaluación formativa con diferentes niveles de exigencia. Quizás en los primeros cursos sería positivo centrarse más en aspectos de formación personal del alumnado (conocer la evaluación y cómo se desarrolla, implicarse en la misma, etc.) y en los últimos cursos, cuestiones relativas al desarrollo autónomo del proceso de evaluación y autorregulación de los aprendizajes. El funcionamiento de pedagogías activas ofrece buenos resultados si los estudiantes han aprendido a utilizarlas.

- Incrementar la implicación del alumnado en el proceso de evaluación a lo largo de los estudios o cuanta mayor experiencia tenga con estas metodologías. Por ejemplo, en primer curso se podría establecer la autoevaluación de una parte de la asignatura, y en tercer curso, un porcentaje mucho mayor, o incluso exclusivo de autoevaluación.

- Es importante avanzar hacia un currículo integrado y llegar a la coordinación de los profesores de cada curso y titulación en diferentes cuestiones: competencias a desarrollar, tipos de instrumentos, etc. Una de las estrategias más importantes, de cara a la implantación de los nuevos planes de estudio con el sistema ECTS, es la combinación de metodologías y actividades de aprendizaje entre asignaturas (De Miguel, 2005, 2006). En este sentido, resulta de especial interés generar grupos de trabajo de profesores y/o proyectos de innovación en torno a la evaluación formativa, como base para avanzar y resolver los problemas y dificultades que surgen durante la puesta en práctica de este tipo de innovaciones.

CUESTIÓN-CLAVE 9. *Cómo afecta la variable “tipo de asignatura” a los procesos de evaluación formativa.*

Parte del profesorado universitario mantiene la falsa creencia de que los procesos de

evaluación formativa corresponden a un tipo determinado de asignaturas, por lo general más vinculado a las carreras de Humanidades y Ciencias Sociales. Por el contrario, la evidencia empírica demuestra que el tipo de asignatura no afecta a la posibilidad de aplicar, o no, un sistema de evaluación formativa. En los Congresos sobre Docencia Universitaria e Innovación hay experiencias de evaluación formativa en todo tipo de titulaciones y materias (García García, 2006; Mayor, 2006; Mayorga y Tojar, 2003; Perdigones, 2006). En lo que sí puede influir es en la forma de plantear el sistema de evaluación, en función de las finalidades, las competencias a desarrollar, el número de alumnos, características contextuales, etc. Es lo que denominamos “criterio de adecuación” (ver capítulo 4).

Problemas e inconvenientes

Entendemos que plantear que puede haber asignaturas que pueden acoger sistemas de evaluación formativa y otros no, es una cuestión de prejuicios y de tradiciones más que de certezas. Es cierto que hay asignaturas más “científicas” que otras, o bien asignaturas que requieren certificar más objetivamente un tipo de aprendizajes y competencias. Nadie se pondría en manos de un cirujano o encargaría el proyecto de su casa a un arquitecto, o enviaría a sus hijos a un centro educativo en el que sus profesionales no pudieran dar cumplida cuenta de sus competencias o capacidades. Sin embargo, esto está muy lejos de determinar que existen titulaciones y asignaturas que no pueden acogerse a un sistema de evaluación formativa.

Posibles soluciones

- Adaptar el sistema de evaluación a las características y condiciones de cada asignatura, según lo explicado en el “criterio de adecuación” en el capítulo 4. Más que el tipo de asignatura habría que considerar la variable asignatura-contenido con algunas posibilidades, especialmente la de relacionar la asignatura y el tipo de contenido y aprendizaje a desarrollar con los posibles instrumentos de evaluación más adecuados para certificar un tipo de aprendizaje.
- Contrastar opiniones y recoger datos empíricos de diferentes propuestas de evaluación formativa de asignaturas bien distintas, que permitan mostrar resultados.
- Dar a conocer las experiencias y los resultados de la evaluación formativa en foros especializados, que permiten extender la reflexión de su utilidad, y el debate sobre sus posibilidades.

CATEGORÍA	C. CUESTIONES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTOS MODELOS DE EVALUACIÓN
Cuestiones-	9. Cómo afecta la variable “tipo de asignatura” a los procesos de evaluación formativa.

clave	
Problemas e inconvenientes	– Existe la falsa creencia de considerar que los sistemas de evaluación formativa y participativa son más apropiados para titulaciones vinculadas a las Humanidades o las Ciencias Sociales.
Posibles soluciones	– Adecuar los instrumentos a los contenidos y a los tipos de aprendizaje que se desea valorar. – Recoger evidencias sobre los resultados de la evaluación formativa. – Dar a conocer las experiencias y los resultados de la evaluación formativa en foros especializados.

CUESTIÓN-CLAVE 10. *Número de alumnos. ¿Cómo afecta el número de alumnos en el desarrollo de sistemas de evaluación formativos?*

El número de estudiantes es una variable que condiciona fuertemente el proceso y, a menudo, una excusa para quienes no utilizan otras formas más activas de aprendizaje. De forma genérica se podría afirmar que con más de 40-50 alumnos comienza a ser más complejo utilizar sistemas de evaluación formativos. Es posible, pero hay que ser mucho más cuidadosos en la selección y organización de técnicas e instrumentos.

Parte del grupo de investigación considera que el número de alumnos es un criterio de viabilidad, en el sentido de que no es posible hacer evaluación formativa con grupos grandes, aunque la evidencia acumulada por algunas personas en más de una década nos demuestra que sí es posible (Brown y Glasner, 2003; López Pastor, 1999, 2006a). Existen pocos trabajos específicos sobre cómo desarrollar metodologías activas y cómo llevar a cabo sistemas de evaluación formativa con clases numerosas (Biggs, 2003, 2005).

Problemas e inconvenientes

Hay instrumentos que no se pueden utilizar con grupos muy numerosos, o que pueden sobrecargar considerablemente al profesorado en caso de utilizarlos: el diario, el contrato, entrega de abundantes documentos, establecer un número determinado de tutorías, etc.

La realización de correcciones muy exhaustivas en los trabajos del alumnado también está condicionada por el número de alumnos y el número de trabajos a revisar. Además, ya hemos visto cómo las revisiones o ampliaciones de trabajos incorrectos o incompletos puede ser una carga más que hay que tener muy en cuenta con grupos numerosos. Hay ocasiones en que se puede hacer imprescindible poner un límite.

Posibles soluciones

– Hay que organizar el sistema de manera que se puedan utilizar estrategias que permitan hacer frente a sistemas de evaluación formativa con un número elevado de estudiantes.

– Llevar a cabo procesos de coevaluación, que aunque no es una tarea fácil cuando hay falta de conocimiento sobre cómo hacerlo y sus finalidades, es tremendamente enriquecedor para todo el alumnado. Además es un proceso especialmente relevante en la formación inicial del profesorado, como competencia profesional. En todo caso, es necesario facilitar unos criterios claros explicitados en forma de fichas, al alumnado que vaya a ponerla en práctica. La experiencia acumulada nos indica que la realización de coevaluaciones suele ser positiva y fiable siempre que no haya una traducción directa a la calificación; esto es, siempre que no sea co-calificación (López Pastor, 2006a, 2006b). En caso de realizar esta última, suele influir más la relación socio-afectiva entre las personas que una valoración objetiva del criterio; y se hace aconsejable desarrollar las estrategias necesarias para que la coevaluación sea lo más anónima y aleatoria posible. Por ejemplo, no utilizar los nombres sino el DNI o códigos alfanuméricos.

– Acostumbrarse a contabilizar el tiempo requerido por los estudiantes para realizar la actividad, así como el requerido para su corrección. Es importante tener en cuenta que, en cuestiones de evaluación formativa, el efecto de cada tarea que se añade no es sumativo para el profesorado, sino multiplicador.

– Solicitar una selección de las evidencias (diarios, documentos del portafolio, etc.) o hacer correcciones selectivas aleatorias de las entregas de los estudiantes. No necesariamente todas las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen que ser evaluadas, algunas pueden ser meramente unas prácticas a realizar. También puede ser importante limitar el número de veces que se puede corregir y volver a entregar un documento o actividad, o entregar las correcciones sólo al final, en la carpeta o portafolio; o bien distribuir las entregas a lo largo de todo el proceso y no concentrarlas sólo al final.

– Llevar a cabo todas las actividades de aprendizaje y elaboración de trabajos y documentos en pequeños grupos y, por tanto, utilizar portafolios o carpetas colaborativas, lo cual reduce considerablemente el número de documentos a revisar, aunque plantea otras complicaciones, como puede ser la necesidad de valorar las competencias de trabajo colaborativo, o la toma de decisiones en grupo.

– Disponer de fichas de corrección, fáciles de rellenar, que faciliten el proceso cuando hay muchos alumnos, por ejemplo, pequeñas fichas de autoevaluación estructuradas al final de cada documento (López Pastor, 2006).

– Combinar diferentes agrupaciones dentro de una materia, según la actividad a realizar. Por ejemplo: a) todo el grupo para explicaciones genéricas, organización de las actividades no presenciales a realizar o clases magistrales; b) grupos más reducidos, para seminarios, para el desarrollo de estrategias de aprendizaje basado en problemas (ABP), proyectos tutorados, prácticas, etc. El tamaño de estos puede variar según la actividad a realizar. Evidentemente implica una mayor complejidad en la organización de las asignaturas y espacios, así como la necesaria coordinación entre el profesorado implicado

en dicha materia. Los equipos docentes formados por personas con formación diversa y el uso de plataformas virtuales que favorecen la información y la comunicación permiten adaptarse mejor a las diferentes necesidades.

– Tener claro que, si se quieren implantar créditos ECTS, es fundamental que haya una repercusión del número de estudiantes en la carga docente del profesorado, o bien la posibilidad de subdividir en grupos a partir de un número determinado de estudiantes; por ejemplo, entre 40 y 50. Entendemos que es importante plantear la organización de grupos reducidos como exigencia previa cuando se quiera implantar el sistema ECTS. Hay que dejar constancia en las instituciones de que la construcción del EEES implica unos modelos de aprendizaje y evaluación específicos, que requieren unos ratios razonables.

CATEGORÍA	C. CUESTIONES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTOS MODELOS DE EVALUACIÓN
Cuestiones-clave	10. Número de alumnos. ¿Cómo afecta el número de alumnos en el desarrollo de sistemas de evaluación formativos?
Problemas e inconvenientes	– Con grupos grandes, la utilización de instrumentos muy extensos, como los portafolios o los diarios, que pueden tener un número muy elevado de entregas hace casi imposible la atención individualizada y la realización de correcciones muy exhaustivas en los trabajos del alumnado puede desbordar al profesorado.
Posibles soluciones	– Buscar sistemas de evaluación que hagan viable el proceso antes que sentirse derrotado. – Implicar al alumnado en la evaluación mediante sistemas de coevaluación y autoevaluación, que aunque requieren un importante seguimiento, formación e información, aligeran considerablemente la carga de trabajo. – Planificar muy bien las actividades de evaluación, las entregas y el tiempo necesario para corregirlas. – Proponer actividades de aprendizaje y evaluación en grupo, como carpetas colaborativas. – Elaborar fichas de corrección que faciliten el proceso de evaluación formativa y el seguimiento. – Exigir institucionalmente la repercusión del número de estudiantes en la carga docente, o bien la subdivisión de grupos a partir de un número determinado de estudiantes.

CUESTIÓN-CLAVE 11. *¿Puede el examen formar parte del proceso de evaluación formativa, o representa una incoherencia? ¿Cuál es el lugar que le corresponde al examen en la evaluación formativa? ¿Qué alternativas de utilización hay que le doten de sentido en este proceso?*

Gran parte del profesorado ha ido acumulando cierta insatisfacción ante las diferentes tipologías de exámenes que se han ido probando, lo cual les motiva para continuar buscando sistemas y técnicas de evaluación más coherentes y funcionales. Además, parece que hay una cierta incoherencia entre hacer un examen en un sistema de evaluación formativa.

Creemos que pueden utilizarse los exámenes tanto en procesos de evaluación continua, como alternativa al proceso de evaluación continua. Existen muchos tipos de exámenes y pruebas (preguntas cortas, a desarrollar, tipo test, resolución de problemas, elaboración de proyectos, análisis de sesiones, supuestos, estudios de caso, prácticas, producciones, con/sin material, individuales/grupales, etc.). En el capítulo 3 profundizamos en estas cuestiones y en la segunda parte del libro pueden encontrarse experiencias alternativas concretas. Ahora bien, creemos que es conveniente emplear sistemas combinados, con instrumentos de evaluación diferentes. No limitarse sólo al examen. El examen puede ser una vía única, o bien ser complementario con la presentación de una selección de evidencias específicas. Esto es, que para superar la asignatura sea necesario realizar las dos cosas.

Problemas e inconvenientes

Los exámenes han recibido numerosas críticas en las últimas décadas, en parte por la poca fiabilidad que han demostrado cuando se someten las calificaciones a revisiones críticas, en parte porque se identifican con aprendizajes memorísticos que se adquieren en un determinado momento y se vuelcan en un papel de manera puntual, sin asegurar que el estudiante cuente con las habilidades, conocimientos o capacidades que supuestamente debería haber desarrollado en la asignatura; en parte porque suelen valorar conocimientos superficiales, de escasa aplicación práctica y que raramente se recuerdan pasado un tiempo. Otras críticas hacen referencia a la posible injusticia de valorar de la misma manera al alumnado que se implica en los procesos de aprendizaje de forma constante que al alumnado que puntualmente responde a unas preguntas en una fecha determinada.

Posibles soluciones

– Puesto que el alumnado puede optar por diversas vías de aprendizaje y, en algunos casos, hay un porcentaje de alumnos que sólo conocemos en la fecha oficial de examen, sería aconsejable tener preparadas pruebas que certifiquen que el alumno ha desarrollado las competencias y adquirido los conocimientos propios de la asignatura. Existe la posibilidad de hacer muchas pruebas que nos aproximan más a la verificación de un aprendizaje significativo que el tradicional examen memorístico (exámenes orales, exámenes con apuntes y/o bibliografía, exámenes tipo comentarios de textos, resolución de problemas, supuestos prácticos, etc.).

– Es necesario avanzar hacia formatos de prueba y examen que sean formativos en sí mismos; que evalúen las diferentes competencias que se quieran desarrollar y que requieran la utilización de estrategias cognitivas complejas; que sean capaces de diferenciar entre aprendizajes profundos y superficiales. Por ejemplo, exámenes en

formatos no habituales: exámenes colectivos, con o sin documentación; exámenes largos a desarrollar (1 día1 semana), etc. Otra alternativa podría ser la elaboración a lo largo del curso de un glosario de términos entre todo el alumnado, fruto de su reflexión sobre lo tratado en clase. El examen se centraría en parte en los conceptos asociados a los términos del glosario, en función de qué tipo de capacidades y conocimientos queremos evaluar.

– Los exámenes no son incompatibles con una evaluación formativa y participativa. Algunas de las estrategias de cara a dar un enfoque más formativo a la utilización de exámenes y pruebas, aunque claro está, dependerá de la vía que escoja el estudiante, son, por ejemplo, que los estudiantes participen en la elaboración de las preguntas y las respuestas; o bien realizar exámenes parciales y revisarlos con todo el grupo, en horario lectivo.

CATEGORÍA	C. CUESTIONES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTOS MODELOS DE EVALUACIÓN
Cuestiones-clave	11. ¿Puede el examen formar parte del proceso de evaluación formativa, o representa una incoherencia? ¿Cuál es el lugar que le corresponde al examen en la evaluación formativa? ¿Qué alternativas de utilización hay que le doten de sentido en este proceso?
Problemas e inconvenientes	Los exámenes tradicionales no pueden certificar la riqueza de competencias que se desarrollan en los sistemas ECTS y los sistemas de aprendizaje apoyados en sistemas de evaluación continua y formativa.
Posibles soluciones	– En la vía alternativa o mixta, es importante utilizar exámenes que se aproximen a un aprendizaje significativo y profundo (exámenes orales, con apuntes, resolución de problemas, etc.). – Los exámenes no son incompatibles con la vía de evaluación formativa y continua, pero para ello se les debe dar una orientación formativa, que puede consistir en la participación de los estudiantes en la elaboración de preguntas y respuestas, o realizar exámenes parciales y revisarlos con todo el grupo en horario lectivo. – En los procesos de autoevaluación y coevaluación de exámenes es conveniente utilizar fichas con criterios claros de revisión.

– En caso de hacer examen, creemos que es importante la revisión posterior del examen (colectiva y pública). Es interesante por su aspecto más formativo, y por la posibilidad de facilitar información sobre errores genéricos, aclarar dudas y lagunas formativas, facilitar información, tomar decisiones de mejora, generar procesos de reflexión, etc. y porque ayuda a reducir mucho las revisiones individuales.

– En los procesos de autoevaluación o coevaluación de exámenes, es preciso diseñar plantillas que sirvan al alumnado de guía y orientación durante el proceso. La corrección entre pares (coevaluación) en horario lectivo y utilizando fichas no exime al docente de que evalúe los exámenes, bien antes o después de la revisión por parte del alumnado. Este tipo de estrategias genera procesos sobre el examen realizado que favorecen un mayor dominio de la materia trabajada.

– El diseño de una batería de pruebas para superar un curso, o un grupo de asignaturas de un curso, de modo que se puedan evaluar todas las competencias establecidas, puede ser una fórmula coherente para vías alternativas. Por ejemplo, para las personas que no han cumplido los requisitos mínimos de la vía continua o de las vías mixtas.

– Es recomendable integrar los exámenes en el proceso de enseñanzaaprendizaje. Las semanas de exámenes al final del proceso de aprendizaje no ayudan a avanzar en la dirección de facilitar una posterior revisión de los mismos de manera colaborativa.

CATEGORÍA D.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y EEES

CUESTIÓN-CLAVE 12. *¿Cómo trabajar y evaluar competencias? ¿Cómo hacerlo con las competencias que es necesario que desarrollen los alumnos y que no necesariamente están vinculadas a los contenidos de la asignatura?*

La definición de un plan de estudios debería iniciarse con el análisis de las competencias profesionales para las cuales habilita la titulación. En este sentido es necesario abordar los aspectos pedagógicos del plan de estudios desde una perspectiva global, de manera que rompa con la idea de que una titulación es un sumatorio de adquisiciones sucesivas, para pasar a afirmar que un graduado es una persona que cumple con las características de un perfil definido previamente. Las competencias son una proyección de futuro, no sólo una solución cerrada y momentánea.

Según Perrenoud (2004), podemos concebir las competencias como la aptitud para movilizar todo tipo de recursos cognitivos para enfrentar situaciones singulares entre las que se encuentran informaciones y saberes: saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos; saberes establecidos, saberes profesionales y saberes de sentido común; saberes procedentes de la experiencia, saberes procedentes de un intercambio o saberes adquiridos en formación; saberes de acción, que prácticamente no se han formalizado, y saberes teóricos, basados en la investigación.

Problemas e inconvenientes

No se pueden evaluar directa ni parcialmente las competencias, sino que implican a una titulación en toda su globalidad. La evaluación de competencias se debe hacer a partir de evidencias de conductas del alumnado en el aula, no de un trabajo o una actuación puntual. Esto sólo se puede hacer mediante observación longitudinal, lo cual requiere un registro de datos que supone mucho tiempo y trabajo por parte del profesorado, con el peligro de llegar a burocratizar el trabajo docente.

Posibles soluciones

– Con la nueva estructura de trabajo por competencias profesionales a través de metodologías activas, resulta de fundamental importancia realizar un análisis de las competencias y/u objetivos que se plantean en el plan docente, para definir claramente los criterios de evaluación en concordancia con lo que se pretende, pero también para priorizar cuáles son las competencias (generales y específicas) más importantes en cada materia, en cada curso, vinculadas con el perfil profesional de la titulación.

CATEGORÍA	D. EVALUACIÓN FORMATIVA Y EEES
Cuestiones-clave	12. ¿Cómo trabajar y evaluar competencias? ¿Cómo hacerlo con las competencias que es necesario que desarrollen los alumnos y que no necesariamente están vinculadas a los contenidos de la asignatura?
Problemas e inconvenientes	– Resulta complejo evaluar competencias desde una asignatura.
Posibles soluciones	– Seleccionar las competencias más significativas del perfil profesional, y planificarlos a lo largo de los estudios. – Facilitar la coordinación del profesorado implicado en una misma titulación, para unificar criterios y utilizar instrumentos coherentes los unos con los otros. – Promover estrategias que favorezcan la autoevaluación de competencias. – Vincular los procesos de aprendizaje con las tareas propias del mundo laboral.

– La evaluación de competencias no se centrará tanto en la cantidad de conocimientos adquiridos como en las capacidades y procesos íntimamente relacionados con el trabajo y las actividades orientadas al desarrollo de los estudiantes, en relación con los perfiles profesionales y académicos definidos. Para ello es importante adecuar las estrategias al nivel de maduración del alumnado, y planificar una progresión a lo largo de cada materia, de cada curso y de la carrera. En este sentido, adquieren especial relevancia la coordinación horizontal (curso) y vertical entre el profesorado implicado en la titulación (De Miguel, 2005, 2006), para acordar sistemas de evaluación que unifiquen criterios e instrumentos coherentes los unos con los otros. Puede encontrarse un ejemplo

de proceso de cambio coordinado en una titulación en Learreta (2006), y entre dos asignaturas de un mismo curso y titulación en Fraile (2006), Trigueros, Rivera y De la Torre (2006).

– No resulta fácil evaluar competencias, pues éstas se movilizan en situaciones reales de uso, muy alejadas de las situaciones académicas. Por tanto, a menudo, tendremos que conformarnos con intentar desarrollar competencias a partir del diseño de la metodología de enseñanza, y utilizar estrategias de colaboración y diálogo que faciliten la autoevaluación y coevaluación de competencias entre los estudiantes.

– Vincular cada vez más los diversos procesos al mundo laboral, con el fin de que los estudiantes puedan ver una transferencia directa a lo que probablemente harán al finalizar sus estudios.

CATEGORÍA E.

LOS GRANDES OLVIDADOS DEL TRIÁNGULO FORMATIVO: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CUESTIÓN-CLAVE 13. *Importancia de llevar a cabo un proceso de evaluación del profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo hacerlo?*

La utilización de la evaluación debe repercutir en todos los integrantes del proceso, no sólo en el alumnado, de modo que los instrumentos a utilizar deben posibilitar una utilización continuada de la evaluación también para el profesorado y el proceso de enseñanza-aprendizaje. No parece muy coherente que a los alumnos les hagamos un proceso de evaluación formativa y el profesorado sólo cuente con uno al final (cuestionario).

Es importante que el profesor también haga autoevaluación, dentro de un proceso de evaluación formativa con diferentes fuentes de evaluación (cuaderno del profesor, cuaderno de aula, alumnado, diarios, cuestionarios, trabajos, comentarios, etc.).

Problemas e inconvenientes

El proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por la importancia social de la nota, de ahí que en ocasiones se utilice la calificación como índice de calidad en la labor del profesorado. Así, a veces parece que supone prestigio suspender a un elevado porcentaje del alumnado desde el argumento de seleccionar con mayor rigor. Por el contrario, también puede darse un buen concepto de un profesor porque su alumnado aprueba con facilidad. Hacer de la calificación un índice de calidad es un error, sería interesante comprobar la interrelación entre resultados académicos y desempeño profesional para opinar con mayor rigor sobre este tema.

Los cuestionarios de evaluación que habitualmente se emplean para evaluar al

profesorado son un instrumento que aporta información, pero de dudosa validez en un proceso de evaluación formativa continua por su carácter puntual y final (la información que aportan no puede ser utilizada durante el desarrollo de la asignatura; sólo será válida para futuros procesos) y por el propio contenido del cuestionario, que generalmente expresa una opinión cuantitativa sobre ítems concretos. Por otro lado, gran parte del alumnado percibe estos cuestionarios como un formalismo a rellenar sin ninguna utilidad.

Posibles soluciones

- Aunque la autoevaluación del profesorado resulta especialmente útil en procesos de evaluación formativa y compartida, ya que puede contribuir a generar procesos de reflexión que lleven a dinámicas de trabajo en equipo, el enunciado no es el más adecuado. Parece más completo hablar de proceso de evaluación formativa del profesor y del proceso que de autoevaluación; ya que pensamos que el profesor puede y debe aprovechar la información aportada por los estudiantes.

- Para la evaluación formativa del profesorado resulta muy útil utilizar un cuaderno o un diario del profesor. Se trata de un instrumento muy flexible que admite diferentes usos: planificación, observaciones, anecdotario, reflexiones, autoevaluación.

- En áreas de conocimiento alejadas del ámbito educativo se impone la necesidad de una formación en la cultura de la evaluación formativa del docente.

- La participación del alumnado en la evaluación del profesorado es importante, pero no debe ser la única. Se debe diferenciar entre la evaluación de la actividad docente del profesorado, encargada por la institución, de la evaluación que el profesorado requiere en sus clases para conocer el grado de satisfacción del alumnado y autorregularse en cuestiones como la rapidez en la exposición, la eficacia de las tutorías o el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje propuestos. En cualquier caso, es necesario que el alumnado compruebe que realmente este tipo de evaluaciones son eficaces.

- En las situaciones de aula se pueden pedir valoraciones anónimas, mediante breves ensayos en cualquier momento del proceso; o bien pequeñas dinámicas de evaluación al final de una sesión, en que el alumnado ofrece su opinión sobre la misma aludiendo a los aspectos mejorables. Lo más habitual es utilizar el cuestionario para recoger la opinión de los alumnos al final del proceso, pero también pueden utilizarse otros más sencillos de forma intermedia, o al finalizar un bloque temático, etc.

- Resulta interesante utilizar un cuaderno de aula (cuaderno que circula entre el alumnado, donde reflejan sus impresiones de forma anónima y que se recoge al final de cada sesión) o, si se usa una plataforma digital de aprendizaje o una web, para la asignatura, un cuaderno de bitácora donde los estudiantes puedan tener libertad de plasmar sus impresiones. De la misma manera puede resultar interesante hacer público al alumnado parte del diario del profesor, que así puede conocer de primera mano sus opiniones sobre el desarrollo de la asignatura y aportar también sus propias opiniones.

También puede realizarse por vía escrita, tipo cuaderno del aula, o a través de una plataforma digital, tipo cuaderno de bitácora.

CATEGORÍA	E. LOS GRANDES OLVIDADOS DEL TRIÁNGULO FORMATIVO: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA Y DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
Cuestiones-clave	13. Importancia de llevar a cabo un proceso de evaluación del profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo hacerlo?
Problemas e inconvenientes	– En el ámbito universitario no existe una formación pedagógica y didáctica del profesorado para conocer cómo llevar a cabo su evaluación formativa. – Los cuestionarios que se emplean para evaluar al profesorado aportan información de dudosa validez para su evaluación formativa.
Posibles soluciones	– Necesidad de una formación del profesorado orientada a su evaluación formativa. – Pedir valoraciones anónimas mediante breves ensayos en cualquier momento del proceso. – Realizar pequeñas dinámicas de evaluación al final de una sesión. – Utilizar un cuaderno de aula que pueda circular durante la clase donde los estudiantes puedan reflejar sus impresiones. – Utilizar un cuaderno del profesor, con diferentes fines: plan de las clases, observaciones, recogida de datos, reflexiones, toma de decisiones, etc. – Utilizar evaluadores externos o “amigos críticos” con los que se pueda intercambiar información.

– Utilizar evaluadores externos o “amigos críticos”: otros compañeros, exalumnos, alumnos de doctorado, etc. En el caso de la utilización de antiguos alumnos, la motivación que puede servir de punto de partida es la formación que van a recibir como fruto del intercambio con el profesorado.

– En asignaturas compartidas y/o coordinadas, tanto la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como del propio profesorado, está incluida en el proceso el desarrollo de la asignatura.

¹ Se pueden encontrar definiciones en el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), en el documento *Marc general per a la integració europea* (Hernanz, M.L. y Rosselló, G., 2003), en el Informe DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*) realizado por la OCDE (Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1999) o en diferentes autores que han realizado aportaciones al panorama del EEES en los últimos años (Argudín, 2000; Bautista et al., 2005; Barnett, 2001; Heywood et al., 1993; Perrenoud, 2004, 2005; Rué y Martínez, 2005).

² Aportamos otras referencias de interés para profundizar en otras definiciones de

evaluación en Brown y Glasner (2003), Castillo y Cabrerizo (2003), Mateo (2006), Santos Guerra (2003), Watts y García-Carbonell (2006), Zabalza (2003).

³ Existen algunas referencias sobre este tipo de evaluación en Biggs, 2005; De Miguel, 2005, 2006; Dochy, Segers, Dierik, 2002; Cano García, 2005; García Jiménez, 2006; McEllan, 2004; Torrance, 2004. En De Miguel (2006) puede encontrarse un listado de técnicas adecuadas para llevar a cabo una evaluación auténtica.

⁴ Biggs, 2005; Black, McCornick, James, Pedder, 2006; Bonsón y Benito, 2005; Brown, Glasner, 2003; Dochy y McDowell, 1997; Gibbs, 2003; Harris y Bell, 1986; Knight, 1995; Marshall, Drummond, 2006; Taras, 2002.

⁵ Biggs, 2005; Black, McCornick, James, Pedder, 2006; Brown y Glasner, 2003; Conan, 1999; Dochy, McDowell, 1997; Dochy, Segers, Dierik, 2002; Gibbs, 2003; Harris y Bell, 1986; Knight, 1995, 2005; Marshall y Drummond, 2006; MacEllan, 2001; Prins et al., 2005; Taras, 2002; Yorke, 2001, 2003.

⁶ Pueden encontrarse algunos de estos términos en Álvarez Méndez, 1993 y 2000; Freire, 1990; Ballester et al., 2000 y Salinas, 2002; un desarrollo más sistemático en López Pastor, 2004 y López y otros, 2006 y una revisión terminológica en la literatura anglosajona en Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999 y Harris y Bell, 1986.

⁷ Dochy, Segers, Sluijsmans, 1999; Dochy, Segers, Dierik, 2002; Greenbank, 2003; Harris y Bell, 1986; Heron, 1988; Sommerwell, 1993.

⁸ Agradezco a Encarna Ruiz Lara y a José Ignacio Moraza Herranz la información aportada sobre aspectos concretos tratados en el capítulo y a Marta Capllonch Bujosa, Francisco Javier Castejón Oliva y Ángel Pérez Pueyo la revisión de los borradores del capítulo y las interesantes aportaciones realizadas para su mejora.

⁹ Para diferenciar entre los dos términos y sus implicaciones prácticas, es conveniente consultar los trabajos de Freire (1970, 1990, 1997) y para profundizar en la temática del *aprendizaje dialógico*, sus bases científicas y/o ejemplificaciones prácticas, consultar los trabajos de Flecha (1998), Flecha y Puigvert (1998, 2005).

¹⁰ Barberà, 2003; Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Gibbs, 2003; Nieto Martín, 2000; Perrenoud, 1990; Sanmartí, 2007; Santos Guerra, 1999; Zabalza, 2003.

¹¹ Álvarez Méndez, 1993, 2001; Barberà, 2003; Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Brown, Bull y Pendlebury, 1997; Brown y Glasner, 2003; Brown y Knight, 1994; Conan, 1999; Dochy y McDowell, 1997; Fernández Pérez, 1989; Harris y Bell, 1986; Knight et al., 1995; Knight, 2005; López Pastor, 1999; López et al., 2006a; López,

Julián, Martínez, 2007; Nieto Martín, 2000; Prins et al., 2005; Sanmartí, 2007; Santos Guerra, 1993, 1999; Yorke, 2001.

¹² Barrios, 2000; Boud, 1986, 1995, 1999; Bretones Román, 2002; Dochy, Segers, Dierik, 2002; Fraile, 2004; López, 1999; López et al., 2006; Martínez, Santos y Sicilia, 2006; Taras, 2002; Trigueros, Rivera, de la Torre, 2006; etc.

¹³ Biggs, 2005; Boud et al., 1995; Brew, 1995, 2003; Brown, Dove, 1990; Brown, Knight, 1994; Brown y Glasner, 2003; Falchikov, 1986; Harris y Bell, 1986; Heron, 1988; Langan et al., 2005; Orsmond, Merry y Reiling, 2002; Sivan, 2000; Sommerwell, 1993.

¹⁴ Bleakley, 2000; Boud, 1991, 1999; Boud et al., 1995; Brew, 1995, 2003; Brockbank y McGill, 2002; Brown y Knight, 1994; Brown, Dove et al., 1990; Chur-Hansen, 2001; Falchikov, 1986; Fraile 2006; Fraile y Aragón, 2003; Hanrahan, Isaacs, 2001; Harris y Bell, 1986; Heron, 1988; Jordan, 2003; Lapahan y Webster, 2003; López y Rueda, 1995; López et al., 1999, 2006a; Martínez, Santos y Sicilia, 2006; Pascual, 2000; Roach, 2003; Sivan, 2000; Sommerwell, 1993; Trigueros, Rivera, de la Torre, 2006.

¹⁵ Boud, 1986, 1995; Bretones Román, 2002; Brown et al., 1990, 1994; Brown y Knight, 1994; Falchikov, 1986; Langan et al., 2005.

¹⁶ Dochy, Segers y Sluigsmán, 1999; Greenbank, 2003; Harris y Bell, 1986; Heron, 1988; Somerwell, 1993.

¹⁷ Álvarez Méndez, 2001; Dochy, Segers y Sluigsmán, 1999; Dochy, Segers y Dierik, 2002, Harris y Bell, 1986; López et al., 1999, 2006; Salinas, 2002; Watts y García-Carbonell, 2006.

¹⁸ Álvarez Méndez, 2001, 2003; Biggs, 2005; Boud et al., 1995; Brown y Glasner, 2003; Fernández-Balboa, 2005, 2006; Fraile, 2004, 2006; Freire, 1990; López Pastor, 2000, 2004; Orsmond, Merry y Reiling, 2002; Rivera y de la Torre, 2005.

¹⁹ Freire, 1990; López Pastor, 2000, 2004a; López et al., 1999, 2006, 2007; Font (2003) la denomina “*evaluación negociada*”.

²⁰ Álvarez Méndez, 1993, 2000, 2003; Barberá, 1999, 2003; Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Bretones Román, 2002; Brockbank y McGill, 2002; Brown y Glasner, 2003; Fonts, 2003; Harris y Bell, 1986; Knight et al., 1995; Knight, 2005; Sanmartí, 2007.

²¹ Un “amigo crítico” es una persona que entra en las clases para luego comentar las observaciones que ha realizado sobre lo que ocurre, con la intención de mejorarlo y

facilitar la reflexión sobre la práctica. Puede ser otro profesor, un estudiante de doctorado, un investigador, etc.

²² Barberà (1997), Biggs (1999, 2005), Bonsón y Benito (2005), Brown, Bull y Pendlebury (1997), Brown y Knight (1994), Brown, Race y Smith (1996), Capllonch (2003), Colén, Giné e Imbernón (2006), Edwards y Knight (1995), Enguita y Cruz (2005), Esteve y Arumi (2005), Kimball (2003), Klenowski (2004), Knight et al., (1995), López, Rodríguez y Rubio (2004), Rico y Rico (2004), Young (2003).

²³ Agradecemos a Marta Capllonch Bujosa, Javier Castejón Oliva y Ángel Pérez Pueyo la revisión de los borradores y las interesantes aportaciones realizadas para su mejora.

²⁴ Fernández-Balboa, 2005; Fraile Aranda, 2004, 2006; López Pastor, 1999, 2000; López Pastor et al., 1999, 2006a; López, Julián y Martínez, 2007; Rivera y de la Torre, 2005.

²⁵ Dolchy, Seger y Sluijsmans, 1999; Falchikov y Boud, 1989; González Ladrón de Guevara, 2006; Marín-García, 2006; Topping, 1998, Watts, GarcíaCarbonell y Martínez, 2006.

²⁶ Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; Kwan y Leung, 1996; MacPherson, 1999; Magin, 2001; Searby y Ewers, 1997; Birenbaum, 1996; Boud y Falchikov, 1989; Griffée, 1995; Hassmen, Sams y Hunt 1996.

²⁷ Con la intención de adecuarse al futuro EEES, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona (2006), ha aprobado recientemente el documento sobre normas reguladoras para la evaluación y calificación de los aprendizajes. Al margen de los principios rectores que expone, el documento en cuestión fomenta, entre otros, la aplicación de los portafolios Este documento está disponible on-line [<http://www.ub.es/acad/noracad/avaluacio.pdf>].

Bibliografía

- AGRA, M.J., GEWERC, A. y MONTERO, L. (2002) *El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales*.
- AIRASIAN, P. W., GULLICKSON, A. (1994). Examination of teacher self-assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 195-203.
- ALLAL, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, I. (2004). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (2ª reimpresión) (pp. 259-307). Madrid: Alianza.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1993). "El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje". *Cuadernos Pedagogía*, (219), 28-32.
- (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ANDREU M^a A. y GARCÍA, M. (2006). Evaluación, coevaluación y autoevaluación del trabajo en grupo en la lectura de mapas topográficos. En F. Watts y A. García-Carbonell. (edit). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. IEMA (pp. 69-89). Valencia: UPV.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ANGLÉS, M., EDWARDS, M., LLOPIS, F. y LLORENS, J. (2006). Evaluación continua y formativa en un curso universitario de química. En F. Watts y A. García-Carbonell. (edit). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. IEMA (pp. 165-197). Valencia: UPV.
- ARBESÚ GARCÍA, M. I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista mexicana de investigación educativa* XI, 863-890.
- ARBESÚ GARCÍA, M. I., LOREDO ENRIQUEZ, J., MONROY FARIAS, M. (2003). Alternativas innovadoras en la Evaluación de la Docencia *Revista de la Educación Superior* XXXII (3), 101-114.
- ARBOIX, E., BARÀ, J., FERRER, F., FONT, J., FORNS, M., MATEO, J., MONREAL, P., PÉREZ, J., y SANGRÀ, A. (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- ARGUDÍN, Y. (2000). "La Educación Superior para el siglo XXI". *DINAC*, 36, 16-25.
- ARONSON, E. y PATNOE, S. (1997). *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. New York: Logman.
- ARREGI, X, BILBATUA, M. y SAGASTA, M. (2004): "Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18(1), 109-129.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. Y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

- BALLESTER, M., BATALLOSO, J. M., CALATAYUD, M. A., CÓRDOBA, I., DIEGO, J., FONS, M., et al. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- BARBERÀ, E. (1999). *La evaluación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- (coord.) (2001). *La incógnita de la Educación a distancia*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- (2003) Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2).
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BARRIOS, O. (2000). Estrategia del portafolio del alumnado. En S. de la Torre y O. Barrios (Coord.), *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 294-302). Barcelona: Octaedro.
- BATES, A.W.; POOLE, G. (2003) *Effective Teaching with Technology in Higher Education. Foundations for Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAUTISTA VALLEJO, J.M. (2004). *La Universidad y su espacio europeo en la encrucijada de la calidad*. Huelva: Hergué.
- BAUTISTA, G., BORGES, F., FORÉS, A. (2006). Evaluar el aprendizaje en Entornos Virtuales. En G. Bautista, F. Borges & A. Forés (Eds.), *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (pp. 165-188). Madrid: Narcea.
- BAUTISTA, J.M. et al. (2005). *Los temas fundamentales del debate en torno al EEES*.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2003). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BERGEN COMMUNIQUE. (Bergen, 2005, May). Conference of European Ministers responsible for Higher Education. The European Higher Education Area. Achieving the Goals.
- BERLIN COMMUNIQUE. (2003, September). Conference of Ministers responsible for Higher Education Realising the European Higher Education Area. Conferencia y comunicado ministerial.
- BIGGS, J. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (2nd ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- , KEMBER, D. y LEUNG, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 1, 133-149.
- BIRD, T. (1997). El portafolios del profesor. Un ensayo sobre las posibilidades. En J. Millman, & Darling-Hammond, L. (Eds.) (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- BIRENBAUM, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 3-30). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- BLACK, P. y WILLIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, (4), 1, 7-71.
- (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 4(1), 7-71.
- BLACK, P., MCCORNICK, R., JAMES, M., & PEDDER, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), 119-132.
- BLEAKLEY, A. (2000). Adrift without a life belt: reflective self-assessment in a postmodern age. *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 405-418.
- BOLÍVAR, A (2004): “Capacidades docentes para la gestión de calidad en educación secundaria”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Julio-diciembre. Año/vol.2 Nº 002. Red Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Madrid, España.
- (2005): “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-marzo. Año/vol. 10. Nº 024. COMIE. Distrito Federal, Mexico, 93-123.

- BOLOGNA FOLLOW-UP SEMINAR. (Edimburgo, 2004, July). *Using learning outcomes*.
- BONNIOL, J. J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Tesis de estado: Universidad de Bordeaux II.
- BONSÓN, M. y BENITO, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Á. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- BORDAS, M. I.; CABRERA RODRÍGUEZ, F. Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- BOUD, D. (1986). *Implementing Student Self-Assessment*. Kensington: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- BOUD, D. (1991). The use of self assessment schedules in negotiated learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 185-200.
- (ed.). (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Routledge Falmer.
- (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121-132.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (1989). Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- BRETONES ROMÁN, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki –Cooperación Educativa* (65), 6-15.
- BREW, A. (1995a). What is the scope of self-assessment? En D. Boud (Ed.), *Enhancing Learning Through Self-Assessment* (pp. 48-62). London: Kogan Page.
- (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown y A. Glasner, *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp.179-191). Madrid: Narcea.
- BROADFOOT, P.M. (1986). *Profiles and records of achievement: A review of issues and practice*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BROWN, G., DOVE, P., (eds) (1990). *Self and peer assessment*. Birmingham: SEDA.
- BROWN, G. y KNIGHT, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- BROWN, G., BULL, J. y PENDLEBURY, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- BROWN, G., RACE, P. y SMITH, B. (1996). *500 tips on Assessment*. London: Kogan Page.
- BROWN, S.; GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CABERO, J. y ROMÁN, P. (2006): *E-actividades*. Sevilla: Editorial MAD.
- CABRERA, A. F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CANO GARCÍA, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- CAPLLONCH, M. (2003). Los portafolios como elementos de reflexión, creación y autorregulación de los aprendizajes en la formación inicial de docentes de Educación Física. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz: Universidad de La Laguna.
- CARLESS, D. (2007a). Conceptualizing pre-emptive formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 171-184.
- (2007b). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- CARLESS, D., JOUGHIN y MOK. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- CASTELLÓ, M. (2001). *L'avaluació per carpetes: un sistema d'autorregulació del propi aprenentatge*. Documentació de la sessió de treball del dia 30 de maig de 2001, a la Facultat de Psicologia i Ciències de

- l'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, S. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Person Educación.
- CHENG, W. y WARREN, M. (1999). Peer and teacher assessment of the oral and written tasks of a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(3), 301-314.
- CHIVITE, M. (2000). *Evaluación escolar en educación física una interpretación en torno al proceso reflexivo del profesor en sus decisiones de aula*. Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- y JULIÁN, J.A. (2006, septiembre). Procedimiento de calificación del alumno de la asignatura de didáctica de la actividad física y deportiva: planificación, evaluación y programación en los estudios de la licenciatura en ciencias de la actividad física y del deporte. En V.M. López Pastor, R. Monjas y C. Vallés (Eds.), *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- CHRISTIE, C.A. y ROSE, M. (2003). Learning about evaluation through dialogue: Lessons from a informal discussion group. *American Journal of Evaluation*, 24(2), 235-243.
- CHUR-HANSEN, A. (2001). The Self-evaluation of Medical communication Skills. *Higher Education. Research & Development*, 20(1), 71-79.
- COATEN, N. (2003). Blended e-learning. Educaweb, 69. Available at: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp> [Consultado: 10 de octubre de 2006].
- COLÉN, M.T. y GINÉ, N. (2004). L'organització de l'aprenentatge autònom de l'alumnat universitari. Una praxi diversificada de la carpeta d'aprenentatge. En *Actas del III Congreso Internacional de Docencias Universitaria e Innovación*. Girona: UAB, UB, UdG, UdL, URV, UPB.
- COLÉN, M.T.; GINÉ, N. E IMBERNÓN, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro/ ICE UB.
- COLL, C. (1986): *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C., ROCHERA, M. J., MAYORDOMO, R. M. y NARANJO, M. (2007). *Avaluació continuada i ensenyament de les competències d'autorregulació* (Vól. 8). Barcelona: ICE UB.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Concebir la Educación del futuro. Promover la Innovación con las Nuevas Tecnologías*. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas
- CONAN, J. (1999). *A Handbook of techniques for formative evaluation: mapping the student's learning experience*. London: Kogan Page.
- CÓRDOBA GÓMEZ, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 1-9.
- CORTÓN, T. (2006, septiembre). Planificación del sistema de evaluación y calificación de la asignatura historia del arte y de la cultura. En V.M. López Pastor, R. Monjas y C. Vallés (Eds.), *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- DE MIGUEL, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- (Coord.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo.
- (Ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999) sobre el Espacio Europeo de la Educación Superior.
- (1999, Julio). Conferencia de Ministros Europeos de Educación.
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. París, 25 de mayo de 1998. En <http://www.informatica.uma.es/ETSIIIPub/Cumbres/DeclaracionSorbona.pdf> [Consulta: 15 de diciembre, 2006].
- DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos*

- Curriculares de centro*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC.
- DELGADO, A. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- DELGADO, A.M. (coord.), BORGE, R., GARCÍA, J., OLIVER, R. Y SALOMÓN, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección general de Universidades. MEC.
- DELGADO, A.M. y OLIVER, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), UOC.
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y DIERICK, S. (2002). “Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación” en *Boletín de la red estatal de docencia universitaria*, 2.
- DOCHY, F., MOERKERKE, G., & MARTENS, R. (1996). Integrating assessment, learning and instruction: assessment of domain-specific and domain-transcending prior knowledge and progress. *Studies in Educational Evaluation*, 22(4), 123-136.
- DOCHY, F. y MOERKERKE, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27, 415-432.
- DOCHY, F. y MCDOWELL, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y DIERICK, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 2(1).
- DOCHY, F., SEGERS, M., SLUIJSMAN, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- DUART, J.M. y SANGRÀ, A.(comps.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- ECHETA, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas con respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y M.A. Melero (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- EDWARDS, M., DONDERIS, V. y BALLESTER, E. (2005 septiembre). La participación del profesorado y de los estudiantes: factor clave para el éxito del proceso de convergencia. *XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Universidades Técnicas*. Gran Canaria, España.
- ELLIS, K. (2001). A return to oral exams. *Communication Teacher* (Spring).
- ENTWISTLE, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. London: David Fulton Publisher.
- (1989). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós/MEC.
- (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher education*, 33(2), 213-218.
- ERAUT, M. (1998). “Concepts of competence”. *Journal of Interprofesional Care*. Vol 12. Nº 2, pg 127-139.
- ESPÍN, J.V. y RODRÍGUEZ, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ESTIVILL, A. (2005). “Los estudios españoles de grado y de postgrado en Información y Documentación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”. *9ª Jornadas Españolas de Documentación*. Universidad de Barcelona. Madrid, 14-15 de abril de 2005.
- FALCHIKOV, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11(1), 146-165.
- FALCHIKOV, N. y BOUD, D. (1989). Student Self-assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.
- FARRELL, G.M. (ed.) (1999). *The Development of Virtual Education: A global perspective*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- FASSINGER, P. (1995). Understanding classroom interaction. Students’ and professors’ contributions to students’ silence. *Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- (2005). La evaluación del aprendizaje en la universidad. En M. C. C. Plaza y P. S. Delgado (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda* (pp. 309-335). Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2000). La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 1, 15-26.
- (2003). “La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática”. En Moral, C. “Materiales de formación del profesorado universitario” —Guía III—. Granada. UCUA. (97-112).
- (2005). “La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y dignidad”. En Fernández-Balboa, J. M. y Sicilia, A. (Coord). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.
- (2006). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of selfevaluation. In R. A. Goldstein (Ed.), *Useful Theory: Making Critical Education Practical*. New York: Peter Lang Publishing.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (21-28).
- (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje”. *Revista Colombiana de Educación*, 48.
- FLORENCE, J. (2000). La diversidad de motivaciones. En J. Florence, J. Brunelle y G. Carlier, *Enseñar educación física en secundaria. Motivación, organización y control*. (pp. 85-104). Barcelona: Inde.
- FONT RIBAS, A. (2003). Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 100-112.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnología del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- (1991). The ethic of care for the self as a practice of freedom. En J. Bernauer y D. Rasmussen (Eds.) *The final Foucault*. (pp. 1-20). Cambridge: The MIT Press.
- (2003). *Historia de la sexualidad. Vol 2: El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- FOX, D. (1986). Peer assessment of an essay assignment. *HERDSA News*, 15(2), 12-21.
- (1973). *School climate improvement: a challenge to the school administrator*. Denver: Charles F. Keterring.
- FRAILE ARANDA, A. (1997). El trabajo cooperativo como propuesta de formación en Educación Física. *Actas Congreso ICE de Zaragoza*.
- (2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física *Revista Contextos Educativos*, 6-7, 213-234.
- (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tandem*, 20, 57-72.
- FRAILE, A. y ARAGÓN, A. (2003). La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de Educación Física. En *Actas del XXI Congreso Nacional Educación Física* (Vol. CD-Rom). Puerto de la Cruz: Universidad de la Laguna.
- FRAILE, A. y MARTÍN, R. (2002). La negociación: un paso para democratizar el aula. En *Actas del XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad*. (Vol. CD-Rom). Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares.
- FRAILE, A., CANO, B. y TALEGÓN, J. (2006). La evaluación del programa de Educación Física y su Didáctica. En V.M. López Pastor, R. Monjas y C. Vallés (Eds.), *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- FREIRE, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FUENTES-MEDINA, M. y HERRERO SÁNCHEZ, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).

- GARCÍA CABRERO, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario. Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, (XXXII), 127, 63-71.
- GARCÍA GARCÍA, M. A. (2006). De la evaluación tradicional a la evaluación alternativa: una vía de aplicación a los estudiantes de ingeniería técnica industrial. En *Actas del 4º Congreso Internacional. Docencia Universitaria e Innovación* (Vol. CDRom). Barcelona: U. Barcelona/ U. Autónoma de Barcelona/ U. Politècnica Catalunya/ U. Pompeu Fabra/ U. Lleida/ U. Girona/ U. Rovira Virgili.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2006). Evaluación Alternativa en la Enseñanza Universitaria. En *Talleres de Formación del Profesorado para la convergencia hacia el EEES*. Valladolid. Centro Buendía - Universidad de Valladolid (CD-R).
- GENEREO, E., JULIÁN, J. A., ZARAGOZA, J. y DELGADO, M. A. (2006). Una propuesta de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos en la formación inicial del maestro especialista en educación física. *Investigación en la escuela*. 59, 103-116.
- GIBBS, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S. y Glasner, A. (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- GIL FLORES, J. (1992-93). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Enseñanza. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10/11, 199-212.
- GONZÁLEZ LADRÓN DE GUEVARA, F. (2006). Guía para la coevaluación del trabajo en equipo. En F. Watts y A. García-Carbonell. (Eds.), *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. IEMA (pp. 47-69). Valencia: UPV.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOODFELLOW, R. (2003). *Virtual Learning Communities. A Report for the National College for School Leadership*. [en línea]. [Open University: Institute of Educational Technology].
- GREENBANK, P. (2003). Collaboration in the assessment process: an initial evaluation of collaboration on an undergraduate business and management course. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 317-331.
- GRIFFEE, D.T. (1995). A Longitudinal Study of Student Feedback: Self-assessment, Course Evaluation and Teacher Evaluation. U.S.: Birmingham, Alabama.
- HANNA, D. E. (coord.) (2002). *La enseñanza universitaria en la Era Digital*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- HANNAN, A. y SILVER, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- HANRAHAN, S. J. e ISAACS, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: the students view. *Higher Education. Research & Development*, 20(1), 54-70.
- HARASIM, L. et al. (1995). *Learning Networks*. Massachusetts: The MIT Press, Cambridge.
- HARASIM, L. y otros (2000). *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 185-199.
- HARRIS, D., BELL, C (1986). *Evaluating and Assessing for Learning*. London: Kogan Page.
- HASSMEN, P., SAMS, M.R. y HUNT, D.P. (1996). Self-assessment responding and testing methods: effects on performers and observers. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 1091-1104.
- HELLREIGER, D. y SLOCUM, J. (1974). Organizational climate: measures, research and contingencias. *Academy of Management Journal*, 17, 255-280.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2000). El futuro de la formación del profesorado de educación física. En O. R. Contreras (coord.). *La formación inicial y permanente del profesor de educación física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. (pp. 95-110). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- HERNÁNDEZ, F., GARCÍA, M. P., MARTÍNEZ, P., HERVÁS, R. M. y MAQUILÓN, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- HERNANZ, M.L. y ROSSELLÓ, G. (coord.). (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència

- de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- HERON, J. (1988). Assessment revisited. En D. E. Boud (Ed.). *Developing Student Autonomy in Learning*. 2nd edn. London: Kogan Page.
- HEYWOOD, L. et al. (1993). *Guide to development of competence-based standards for professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- HICKEY, C. (2005). Planificar el futuro, contra antecedentes poderosos y presente precarios. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 77-92). Barcelona: Inde.
- INFORME SOBRE INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (informe CIDUA).
- JOINT COMMITTEE, (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester, M. et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (pp. 21-42). Barcelona: Graó.
- JORDAN, S. (2003). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En S. Brown y A. Glasner, (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 191-202). Madrid: Narcea.
- JORNADAS DE TRABAJO SOBRE EXPERIENCIAS PILOTO DE IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS. Consultado el 10/05/07 en: <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/>
- JOUGHIN, G. (2003): Dimensiones y enfoques de la evaluación oral. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 167-175). Madrid: Narcea.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo de Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- (ed.). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page-SEDA.
- KRUEGUER, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KWAN, K. P. y LEUNG, R. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 21(3), 205-214.
- LANGAN, A. M., WHEATERA, C. P., SHAWA, E.M., HAINESB, B. J., CULLENC, W. R., BOYLED, J.C., PENNEYD, D., OLDEKOPD, J.A., ASHCROFTD, C., LOCKEYD, L. y PREZIOSID, R. (2005). Peer assessment of oral presentations: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 21-34.
- LAPAHAN, A., y WEBSTER, R. (2003). Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro. En S. Brown y A. Glasner, (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 203-210). Madrid: Narcea.
- LARA ROS, S. (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de Internet*. Barañain (Navarra): EUNSA.
- (2003). La evaluación formativa a través de Internet. En M. Cebrián (Ed.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- LEARRETA, B. (2006). *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid. (B.O.E. de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. de 31 de abril).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. de 24 de diciembre).
- LLORET, J. (2006). Investigación sobre la evaluación en un curso universitario de química general. En F. Watts y A. García-Carbonell. (Edit). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. IEMA (pp. 131-157). Valencia: UPV.
- LOBATO FRAILE, C. (2006). Estudio y Trabajo Autónomos del Estudiante. En M. de Miguel Díaz, (coord.).

- Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 191-224). Madrid: Alianza Editorial.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (coord.). (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Librería Diagonal.
- (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- (2000). *Evaluación Compartida: descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Morón de la Frontera (Sevilla): MECP.
- (2004b). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- (coord.) (2006a). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (coord.) (2006b). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Convergencia Europea. En *Actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al EEES* (Vol. CD-Rom). Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., GONZÁLEZ, M. y BARBA, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, (17), 21-37.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., JULIÁN, J. A. y MARTÍNEZ, L. F. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*.
- LÓPEZ, V. M. y RUEDA, M^a A. (1995). Autoevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física: una propuesta de actuación. En *Actas XIII Congreso Nacional de Educación Física de E.U. Magisterio* (pp. 291-298). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- LÓPEZ, V. M., MONJAS, R. y VALLES, C. (2006, septiembre). *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: EU Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).
- LUNDEBERG, M. y MOCH, S. (1995). Influence of social interaction on cognition. *Journal of Higher Education*, 66, (3), 310-335.
- LYONS, N. (1999) (Compiladora). *El uso del portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MACALPINE, J. M. K. (1999). Improving and encouraging peer assessment of student presentations. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 24(1), 15-25.
- MACÉLLAN, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- (2004). How convincing is alternative assessment? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(3), 311-321.
- MACPHERSON, K. (1999). The development of critical thinking skills in undergraduate supervisory management units: Efficacy of student peer assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 24(3), 273-284.
- MAGIN, D. J. (2001). A novel technique for comparing the reliability of multiple peer assessments with that of single teacher assessments of group process work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(2), 139-152.
- MARÍN-GARCÍA, J. (2006). Alumnos y profesores como evaluadores de presentaciones orales. En F. Watts y A. García-Carbonell. (Eds.), *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. IEMA (pp. 11-31). Valencia: UPV.
- MARSH, G. E., MCFADDEN, A. C. y PRICE, B. (2003) “Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes En Online Journal of Distance Learning Administration, (VI), Number IV, Winter 2003. (<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>) [Consultado: 15 de octubre de 2006].
- MARSHALL, B. y DRUMMOND, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from

- the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- MARTÍNEZ, L. F., SANTOS, M. L. y SICILIA, A. (2006). De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. En V. M. López Pastor (Coord.). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. (pp. 421-444). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MARTÍNEZ, M. y CARRASCO, S. (Coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, M.^a y SAULEDA, N. (2007). *Glosario EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- MASJUAN, J. S. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar*, 33, 59-76.
- MATEO, J. (2006). Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación Superior. En Martínez, M. y Carrasco, S. (Coords.). *Propuestas para el cambio docente de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- (2006). Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de Educación Superior. En M. C. Martínez, S. (coord.) (Ed.). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. (pp. 123-135). Barcelona: Octaedro.
- MAURI, T. (1991): Objetivos y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 32-37.
- et al. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Ed. ICE-Harsari. Universidad de Barcelona.
- MAYOR, J. (2006). La carpeta del alumno como herramienta de auto-aprendizaje en Bellas Artes. En *Actas del 4º Congreso Internacional. Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: U. Barcelona/ U. Autónoma de Barcelona/ U. Politécnica Catalunya/ U. Pompeu Fabra/ U. Lleida/ U. Girona/ U. Rovira Virgili.
- MAYORGA, M. J. y TOJAR, J. C. (2003). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5, 173-190.
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Secundaria. Guía General*. Madrid. Madrid: Servicio de publicaciones.
- (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid: MEC.
- (2006a). *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación)*. Madrid: MEC.
- (2006b). *Propuestas para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: MEC.
- MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- MOERKERKE, G. (1996). *Assessment for flexible learning*. Utrecht: Lemma.
- MORAZA, J. I. (2007). *Utilidad Formativa del Análisis de Errores Cometidos en Exámenes*. (Tesis doctoral). Burgos: Universidad de Burgos.
- MUÑOZ-REPISO, M., CERDÁN, J., MURILLO, F.J., CALZÓN, J., CASTRO, M., EGIDO, I., GARCÍA, R. y LUCIO-VILLEGAS, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- NIETO MARTIN, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-323.
- NUNZIATTI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- ORSMOND, P., MERRY, S. y CALLAGHAN, A. (2004). Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self-assessment. *Innovations in Education and Teaching International* 41(3), 273-290.
- 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), 309-323.
- PASCUAL BAÑOS, C. (2000). La pedagogía crítica, una cuestión de ética. En Contreras (coord.). *La Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Educación Física*. Cuenca. (pp. 73-93). Cuenca: Universidad de

Castilla-La Mancha.

- PASK, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- PERDIGONES, A. (2006). Propuesta de evaluación mixta en una asignatura de ingeniería. En *Actas del 4º Congreso Internacional. Docencia Universitaria e Innovación* (Vol. CD-Rom). Barcelona: U. Barcelona/U. Autónoma de Barcelona/U. Politécnica Catalunya/U. Pompeu Fabra/U. Lleida/U. Girona/U. Rovira Virgili.
- PÉREZ PUEYO, A. (1999). “La Logse y la adaptación de la actividad acuática al diseño curricular. Seminario internacional de natación infantil”. *Actas del congreso E.N.E.R.F.E.N.* 15, 16 y 17 de Mayo. Madrid.
- (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.
- PÉREZ, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. P. Coll, y Marchesi, A. (Comp.) (Ed.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 285-307). Madrid: Alianza Editorial.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2005) La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. En J. Carreras y P. Perrenoud. *El debat sobre competències a l'ensenyament universitari* (pp. 26-48). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- PINELO, F. (2005). La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumno. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6. Disponible en <http://www.remo.ws/revista/n6/n6-indice.htm>.
- PLS RAMBOLL MANAGEMENT (2004) Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities (Lot 1). *Final Report to the EU Commission*, Bruselas: DG Education & Culture.
- PRAGUE DECLARATION. (2001, May). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education.
- PRINS, F., et al. (2005). Formative peer assessment in a CSDL environment: a case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.
- PRINS, F., SLUIJSMANS, D. M. A., KIRSCHNER, P. A. y STRIJOS, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSDL environment: a case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.
- PRITCHARD, R. D. y KARASICK, B. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational and Human Performance*, 9, 110-119.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003. (pp. 33848-33853).
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224 de 18 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003. (pp. 34355-34356).
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005. (pp. 2842-2846).
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005. (2846-2851).
- RICO, M. y RICO, J. (2004). *El portafolio discente*. Alcoy: Marfil.
- RINAUDO, M.C., DONOLO, D. y CHIECHER, A. (2002). La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*.
- RIVERA, E. y DE LA TORRE, E. (2005). Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación

- inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-96.
- ROACH, P. (2003). Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación. En S. Brown; A. Glasner, (Ed.). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 211-220). Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (coord.) (2002). *Cómo innovar en el prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- ROGERS, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- ROJAS, A. (en prensa). Flexión, Reflexión y Genuflexión ante la Evaluación Universitaria: De cómo la evaluación nos informa y la calificación nos deforma. En A. Sicilia (Coord.) *La Evaluación y calificación en la Universidad: Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas*.
- ROMERO, C., AMANTE, B. y GARCÍA D. (2006). Potenciación de la capacidad de comunicación oral en tres titulaciones técnicas. En V.M. López Pastor, R. Monjas y C. Vallés (Eds.), *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- RUÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*. Colección Eines, 1. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- RUIZ, E., HERNÁNDEZ, F. y UREÑA, F. (2006). Calidad del aprendizaje de los alumnos en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En *Actas del VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia (CD-Rom).
- SALGANIK, L., RYCHEN, D., MOSER, V. y KONSTANT, J. W. (1999). *Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel: SFSO/OECD/ESSI.
- SALINAS, J. (1999). “Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación”. *Edulec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 10, 14-25. (<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec10/revelec10.html>) [Consulta: 8 octubre 2006].
- (2006). “Evaluación de competencias en la Enseñanza Universitaria”. En *Talleres de Formación del Profesorado para la convergencia hacia el EEES*. Valladolid. Centro Buendía - Universidad de Valladolid (CD-R).
- SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, A. (2006). Aplicación de la evaluación formativa en la asignatura educación física y su didáctica II dentro de la formación inicial de los alumnos de la escuela universitaria de magisterio de Zamora. En V.M. López Pastor, R. Monjas. y C. Vallés (Eds.). *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- SÁNCHEZ, P. (2005). La intervención didáctica. En P. Sánchez (Coord.). *Enseñar y aprender* (pp. 101-116). Salamanca: Ediciones Témpera.
- SANMARTÍ, N. (2007). *(10 ideas clave) Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SANMARTÍ, N., JORBA, J. e IBAÑEZ, V. (1999). Aprender a regular y a autorregularse. En J. I. Pozo y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. (pp. 301-325). Madrid. Santillana.
- SANMARTÍN, J. M. (2005). Las primeras experiencias del EEES en la licenciatura de Periodismos de la UEM. *II Jornades Internacionals d'Innovació Universitària: El reto de la convergencia europea*. Universidad Europea de Madrid, 21-23 septiembre.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Malaga: Aljibe.
- (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, M. y MARTÍNEZ, F. (2006). Una propuesta de evaluación formativa en la diplomatura de maestros y maestras en la Universidad de Almería. En V.M. López Pastor, R. Monjas. y C. Vallés (Eds.). *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SEARBY, M. y EWERS, T. (1997). An evaluation of the use of peer assessment in higher education: A case study

- in the School of Music, Kingston University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 371.
- SEGRS, M. S. R. y DOCHY, F. J. R. C. (1996). The use of performance indicators for quality assurance in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 22(2),115-139.
- SHULMAN, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Ed.). *El uso del portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- SICILIA, A. (2001). La formación del profesorado en una era global. En *El curriculum de educación física a debate. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física*. (pp. 1025-1036). Murcia: Universidad de Murcia.
- (2006). Retos y posibilidades de la autoevaluación y autocalificación en las aulas universitarias: una experiencia en la asignatura de didáctica de la educación física II. En V.M. López Pastor, R. Monjas. y C. Vallés (Eds.). *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- SIVAN, A. (2000). The implementation of Peer Assessment: an action research approach. *Assessment in Education*, 7(2), 193-213.
- SOBRINO MORRAS, A. y NAVAL DURÁN, C. (1999). Una nueva herramienta para la evaluación al servicio del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- SOMMERWELL, H. (1993). Issues in assessment enterprise and higher education: the case of self peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(3), 221-233.
- STAHL, D. L. y MITCHELL, J. P. (1993). Evaluación por carpetas en cursos de metodología para enseñantes: predicar con el ejemplo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19/20, 77-84.
- STEEPLES y JONES (eds.). (2001). *Networked Learning: Perspectives and issues*. Frankfurt: Springer.
- TARAS, M. (2002). Using assessment for learning and Learning from Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- TESOURO, M. (2004). Innovemos la evaluación utilizándola como instrumento metacognitivo. *Aula de innovación educativa*, 137, 62-64.
- TOPPING, K. (1998). Peer-assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- TORRANCE, H. (ed) (1994) *Evaluating Authentic Assessment: Problems and Possibilities in New Approaches to Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- TRIGUEROS, C., RIVERA, E. y DE LA TORRE, E. (2006). El aprendizaje colaborativo en la formación de maestros. Una experiencia práctica. *Tandem*, 20, 45-55.
- TRILLO, F. y PORTO CURRÁS, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- UNITED KINGDOM BOLOGNA SEMINAR. (Edinburgh, 2004, June). *Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing "learning outcomes" at the local, national and international levels*.
- UREÑA, N. y RUIZ, E. (2006). Adaptación de la asignatura educación física de base al EEES: experiencia de innovación en torno a la evaluación formativa en la docencia universitaria. En V.M. López Pastor, R. Monjas. y C. Vallés (Eds.). *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- VALENCIA, S.W. (1993). Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19/20, 69-75.
- VALERO-GARCÍA, M. (2004). ¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje? *Revista Novática*, 170, 42-48.
- VALLÉS, C. (2006). Resultados del sistema de evaluación continua y formativa en la asignatura ciencias experimentales y su didáctica. En V.M. López Pastor, R. Monjas. y C. Vallés (Eds.). *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del EEES*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia, España.
- WATTS, F., GARCÍA-CARBONELL, A. y MARTÍNEZ, N. (2006). Investigación sobre la evaluación en un curso

- universitario de química general. En F. Watts y A. García-Carbonell. (Eds.). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. IEMA (pp. 91-109). Valencia: UPV.
- WATTS, F., GARCÍA-CARBONELL, A., (Eds.). (2006). *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- WEN, M.; TSAI, T. (2006). University Students' perception of and attitudes toward (on line) peer assessment. *Higher Education*, 51(1), 27-44.
- WERRY, C. (2001). The Work of Education in the Age of E-College. *Firstmonday*, vol. 6, num. 5. (http://www.firstmonday.org/issues/issue6_5/werry/) [Consultado: 15 de septiembre de 2007].
- WILBRINK, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 22(1), 31-48.
- WITHERS, G. (1995). Getting value from teacher self-evaluation. En A. J. Shinkfield & D. Stufflebeam (Eds.). *Teacher evaluation: Guide to effective practice* (pp. 261-271). London: Kluwer Academic Publishers.
- YORKE, M. (2001). Formative Assessment and its relevance to retention *Higher Education. Research & Development*, 20(2), 115-126.
- (2003). Formative assessment in Higher Education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogy practice. *Higher Education*, 45, 477-501.
- ZABALZA, M. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2003). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEITH, G. (1983). Structural and individual determinants of organizational morale and satisfaction. *Social Forces*, 61, 1088-1108.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMIMS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La Internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CANTÓN, I. y TARDIF, M.: *Identidad profesional docente.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y Mondaza, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*

- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.^a: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”*. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*.
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*.
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*.
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*.
- López Noguero, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*.
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior*.
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES*.
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad*.
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES*.
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos*.
- PRIETO, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso*.
- PRIETO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*.
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior*.
– *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*.
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES*.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.^a P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES*.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.^a L.: *Competencias cognitivas en ES*.
- VILLARDÓN-GALLEGU, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo*.
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES*.
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*.
– *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*.
– *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*.
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.^a A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias*.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

Cubierta: Francisco Ramos

ISBN papel: 978-84-277-1596-7

ISBN ePub: 978-84-277-1622-3

ISBN ePub: 978-84-277-0866-2

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

DOCENTES

COMPETENTES

*Por una educación
de calidad*



José Manuel Mañú
Imanol Goyarrola

EDUCADORES XXI

narcea

Docentes competentes

Mañú, José Manuel

9788427705234

160 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los resultados de las pruebas PISA ponen de manifiesto que la calidad docente tiene un peso decisivo en el nivel educativo de los países: obtienen mejores resultados aquellos que cuentan con un profesorado competente y bien preparado. También los estudios realizados en universidades de prestigio, avalan la misma afirmación. Buscar qué hay en común entre los mejores profesores, aporta luces suficientes como para saber que la selección, formación, innovación y desarrollo profesional del profesorado resulta ser algo esencial. Si el lector mira su propia experiencia verá la huella que han dejado en él sus educadores: quizá, los mejores recuerdos y el mayor impacto positivo es el de quienes destacaron por dominar bien su materia, transmitirla con pasión e interesarse por sus alumnos. Los autores tratan de reflejar en este libro, breve y de fácil lectura, los rasgos esenciales necesarios para ser un docente competente.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

universitaria

El
Aprendizaje-Servicio
en educación superior
Teoría, práctica
y perspectiva crítica



Susan J. **DEELEY**

narcea

El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Deeley, Susan J.

9788427722149

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro brinda una perspectiva en profundidad y crítica del aprendizaje-servicio basada en la evidencia empírica. Ofrece una percepción unificada y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y presenta un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del ApS. La lógica que sirve de marco al libro es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico del ApS, que pueda servir para fundamentar la práctica académica de los docentes. Para lograr este fin, los objetivos específicos del libro son: - Definir y subrayar el aprendizaje-servicio. - Presentar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje. - Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía. - Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje. - Ofrecer ejemplos de bibliografía académica en torno al ApS por medio del trabajo de curso de los alumnos y de los ejemplos-modelo brindados por la experiencia del profesor. - Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del Aprendizaje-Servicio empleando evidencias empíricas extraídas de la investigación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

PASIÓN

POR ENSEÑAR

*La identidad personal y
profesional del docente
y sus valores*



Christopher Day

EDUCADORES **XXI**

narcea

Pasión por enseñar

Day, Christopher

9788427723887

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Excelente introducción al mundo de los estudios humanos de la educación, tanto para educadores principiantes como para docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y metas educativas. El autor sostiene que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

MERCEDES BLANCHARD y M^a DOLORES MUZÁS

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

*Un marco metodológico clave
para la innovación*



narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes

9788427722101

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera ser innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje, por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

JOSÉ BERNARDO CARRASCO (Edit.),
J. J. JAVALOYES SOTO y J. F. CALDERERO HERNÁNDEZ
Prólogo: RAMÓN PÉREZ JUSTE

CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

Una solución de futuro

educación hoy estudios



narcea

Cómo personalizar la educación

Soto Javaloyes, Juan J.

9788427724273

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La educación personalizada es una concepción pedagógica que pretende dar respuestas a las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible. Es una educación realista que origina un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, exigente y alegre. El libro expone no sólo en qué consiste la educación personalizada, sino además cómo puede llevarse a cabo con los medios ordinarios propios, de cada Centro educativo, sin costes adicionales de ningún tipo, en las aulas normales, con el mismo profesorado de cada plantilla y sea cual sea el tipo de Institución educativa (de iniciativa estatal o social). Es un libro eminentemente práctico, con abundantes claves de solución para la mayoría de las necesidades del profesorado.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Título	3
Índice	7
INTRODUCCIÓN	10
I. FUNDAMENTACIÓN Y REALIZACIÓN DE UNA PROPUESTA	13
1. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES). Ángel Pérez Pueyo, José A. Julián Clemente y Víctor M. López Pastor	14
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN. Víctor M. López Pastor	36
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. Javier Castejón Oliva, Marta Capllonch Bujosa, Natalia González Fernández y Víctor M. López Pastor	53
4. UNA PROPUESTA GENÉRICA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. Víctor M. López Pastor	76
5. LA RESPUESTA DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA. Nuria Ureña Ortín, Cristina Valles Rapp y Encarna Ruiz Lara.	86
6. EVALUACIÓN FORMATIVA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC). Oleguer Camerino	105
II. EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA	120
7. SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y MIXTA QUE UTILIZAN LA EVALUACIÓN CONTINUA COMBINADA CON EXAMEN	125
Experiencia 1. Escala de calificación graduada y elección por el alumnado al principio de la asignatura. Javier Castejón Oliva	126
Experiencia 2. Sistema de contrato graduado. Juan-Carlos Luis Pascual	131
Experiencia 3. Sistemas combinados: trabajo grupal, portafolio individual y examen. José A. Julián Clemente, Javier Zaragoza Casterad y Eduardo Genereño Lanaspá	136
Experiencia 4. La evaluación formativa a través del portafolio de los estudiantes. Revisión de cuatro años de experiencia en docencia universitaria. Francesc Buscà Donet y Marta Capllonch Bujosa	141

8. SISTEMAS DE DOS O MÁS ASIGNATURAS COMBINADAS, QUE UTILIZAN SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA	148
Experiencia 5. Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes. Roberto Monjas Aguado	149
Experiencia 6. La coordinación entre materias. Tres asignaturas compartiendo un mismo proyecto de aprendizaje. M ^a Luisa Santos Pastor, M ^a Mar Ruiz Domínguez, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún, M ^a Francisca Moreno Carretero, Antonio Codina Sánchez	155
Experiencia 7. Un sistema común de aprendizaje cooperativo y evaluación formativa para dos asignaturas. Antonio Fraile Aranda	159
9. SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y CONTINUA, BASADOS EN LA AUTOEVALUACIÓN O LA EVALUACIÓN COMPARTIDA	164
Experiencia 8. Una experiencia basada en la autocalificación del estudiante. Álvaro Sicilia Camacho	165
Experiencia 9. Tres vías de aprendizaje y evaluación: del examen a la evaluación compartida con calificación dialogada. Víctor M. López Pastor	171
10. OTRAS EXPERIENCIAS	176
Experiencia 10. Evaluación de competencias con fuerte componente emocional y afectivo: un sistema de evaluación formativo y continuo. Miguel Chivite Izco y M ^a Rosario Romero Martín	177
Experiencia 11. Dos vías de evaluación y aprendizaje dentro de una misma asignatura. Belén Tabernero Sánchez.	181
Experiencia 12. La evaluación formativa en el proceso de adaptación de una asignatura al modelo ECTS. Eduardo Generelo Lanaspá, José Antonio Julián Clemente, Javier Zaragoza Casterad	185
11. GUÍA DE PROBLEMAS Y SOLUCIONES PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD. Marta Capllonch Bujosa, Nuria Ureña Ortín, Encarna Ruiz Lara, Ángel Pérez Pueyo, Víctor M. López Pastor; Francisco Javier Castejón Oliva, Belén Tabernero Sánchez.	190
BIBLIOGRAFÍA	225
Página de créditos	241