
Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008.

Higher Education Systems and Procedures of Evaluation: Results of 34 Cases Applied During the Academic Course 2007-2008

FRANCESC BUSCÀ

Dpto. Ciencias de la Educación.
Universidad de Oviedo
storio@uniovi.es

PATRICIA PINTOR

Dpto. Ciencias de la Educación.
Universidad de Oviedo
vipe@uniovi.es

LURDES MARTÍNEZ

Dpto. Ciencias de la Educación.
Universidad de Oviedo
fernandezcarmen@uniovi.es

TOMÁS PEIRE

Universidad Autónoma de Barcelona
tomas.peire@uab.es

Resumen: En este estudio se presentan los resultados obtenidos por la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria durante el curso académico 2007-2008. Esta Red agrupa a 60 profesores de diferentes titulaciones y universidades españolas. Su principal objetivo es implementar sistemas de evaluación formativa y participativa que permitan afrontar con garantías las finalidades y principios pedagógicos que emergen del Espacio Europeo de Educación Superior. Se analizan 34 casos correspondientes a 14 universidades y 9 titulaciones del área de Ciencias Sociales y Humanidades. En los resultados se describen las finalidades, criterios de evaluación, procedimientos e instrumentos, así como las ventajas y debilidades de estos sistemas de evaluación.

Palabras clave: Evaluación formativa, evaluación compartida, docencia universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract: This study presents the results obtained by the Higher Education National Network of Formative Assessment during the academic year 2007-2008. This Network is made up of 60 teachers with different Degrees and from several Spanish Universities. Its main objective is to implement systems and processes of formative and shared assessment which allow to confront with guarantees the purposes and pedagogical principles that emerge from the European Higher Education Area. The used method corresponds to the survey of various cases. 34 cases referring to 14 universities and 9 degrees in Social Science and Humanities have been analyzed and different practices of formative and shared assessment. The results show the type of purposes, criteria of evaluation, procedures instruments and advantages weaknesses of these systems of evaluation.

Keywords: Formative assessment, shared assessment, higher education, European Higher Education Area.

La educación superior está inmersa en un proceso de cambio. Además de en los cambios estructurales, dicha transformación se concreta en el modo de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje. El centro de gravedad de estos procesos se desplaza de la figura del docente a la del alumnado y su capacidad para aprender, para construir un conocimiento significativo y contextualizado (Álvarez, 2005; Balla y Boyle, 1994; Biggs, 2005; Chocarro, González y Sobrino, 2007; Dochy, Segers y Dierick, 2002). Se parte de un modelo de formación organizado en torno al desarrollo de diversas competencias transversales y disciplinares que permitan a los futuros profesionales adecuarse a los cambios, y resolver o transformar aquellas situaciones complejas e inciertas que afrontará a lo largo de su vida laboral e incluso personal.

Todo ello supone un punto de inflexión con respecto a la cultura que hasta el momento había regido la docencia universitaria tradicional. Dejando a un lado las polémicas asociadas al modelo que debe guiar su diseño y su implementación, lo cierto es que la universidad se encuentra ante una oportunidad de cambio mucho más profundo que una mera transformación estructural o de planes de estudio (De Miguel, 2005). Este cambio debe fundamentarse en la identificación y el desarrollo de unas competencias clave para educar crítica y reflexivamente a los profesionales del futuro. Desde este planteamiento, el reto está en diseñar situaciones de aprendizaje pertinentes y contextualizadas que faciliten la adquisición de estas competencias, y en formar a profesionales reflexivos capaces de generar su propio conocimiento y de comprender y transformar la realidad (Angulo, 2008). Este replanteamiento afecta a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de enseñanza y a la evaluación a desarrollar, y demanda la utilización de una metodología activa y participativa que parta de los intereses y necesidades del propio estudiante, de manera que se fomente un aprendizaje autónomo y autorregulado, constatable a través de una evaluación continua y formativa (López, Martínez y Julián, 2007).

SISTEMAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL EEES

La evaluación es un eslabón fundamental en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la educación superior, su papel es determinante para que el cambio epistemológico y metodológico que conlleva el EEES sea una realidad. Si la sociedad demanda profesionales capaces de utilizar y aplicar con eficacia los conocimientos adquiridos, las universidades no pueden limitarse a medir la cantidad de información que atesoran sus estudiantes. Esta premisa avala la necesidad de apostar por una nueva manera de concebir la evaluación en la universidad.

Las nuevas tendencias en la docencia universitaria apuestan por un modelo de evaluación estrechamente vinculado al concepto de *evaluación formativa*. Se trata de una perspectiva que recoge diversas finalidades vinculadas a términos similares y opuestos a las prácticas tradicionales de evaluación. De entre los conceptos relacionados con la evaluación formativa, destacamos el concepto de *evaluación auténtica*, puesto que una de sus finalidades es aportar evidencias sobre la competencia del alumnado para resolver actividades similares a las que deberá desempeñar en un futuro próximo (Mateo, 2005). La citada perspectiva también se relaciona con los conceptos de *evaluación para el aprendizaje* y *evaluación formadora*. Según López (2009) la evaluación formativa toma de estos dos conceptos el propósito de centrarse en el aprendizaje del alumnado y su capacidad para autorregular su propio proceso de aprendizaje.

En un modelo de evaluación formativa centrado en la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de competencias profesionales, la evaluación final de los contenidos ya no es tan determinante. Desde este punto de vista, la evaluación va más allá de la calificación o medición del rendimiento. Se convierte en una actividad sistemática de obtención de información orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad (Zabalza, 2003). El alumnado no puede quedar al margen de esta actividad. Desde nuestro punto de vista, si esto ocurriera, se estaría desatendiendo una parte importante de las finalidades y principios del EEES. Por tanto, la Universidad debe de asumir que la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación es indispensable.

La evaluación formativa y participativa es uno de los temas clave de la docencia universitaria. Su estrecha vinculación con las metodologías activas y los procesos de aprendizaje centrados en el alumnado, sus actitudes y valores, fundamentales para el desarrollo de determinadas competencias profesionales, así lo justifican. La existencia de literatura especializada y de diversas experiencias sobre el tema en el contexto nacional e internacional (Ballester, Batalloso, Calatayud y otros, 2000; Barrios y Bordas, 2000; Biggs, 1996; Bordas y Cabrera, 2001; Boud, 1999; Boud y Falchikov, 2007; Escudero, 1999; Falchikov, 2005; Gairín, Feixas, Guillamon y otros, 2004; Lara, 2003; López, 2009; Santos, 1993) avalan la necesidad de crear equipos de trabajo que desarrollen coordinadamente líneas de investigación e innovación centradas en la implementación y aplicación de sistemas y procedimientos de evaluación formativa en el marco de la docencia universitaria. La Red Nacional de Evaluación Formativa es un buen ejemplo de ello.

LA RED NACIONAL DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El origen de esta Red de carácter interuniversitario y pluridisciplinar hay que situarlo durante el curso académico 2004-2005, en concreto en el Grupo de Evaluación Formativa de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, y también en las iniciativas individuales y colaborativas, centradas en la misma temática, que el profesorado de diversas universidades españolas desarrollaba en sus respectivos centros (López, Martínez y Julián, 2007).

La Red está formada por 60 profesores adscritos a diversas titulaciones, áreas de conocimiento y universidades. Su labor principal es analizar y mejorar los sistemas y procedimientos de evaluación que sus integrantes desarrollan en el marco de la nueva cultura de evaluación que emerge del EEES (Pérez y otros, 2008). El seminario es la principal modalidad de trabajo que emplean los subgrupos integrados por el profesorado de una misma universidad o de universidades cercanas. Anualmente, se organiza un Congreso en el cual se reúnen y participan todos los subgrupos de la Red. Los principales objetivos que se plantean en ellos son: divulgar las experiencias de evaluación aplicadas a lo largo del curso y debatir sobre ellas, identificar sus puntos fuertes y sus debilidades, y llegar a acuerdos sobre su implementación en futuros proyectos de innovación o con vistas a la implantación de las nuevas titulaciones.

Algunos de los cambios esperados por los integrantes de la Red son los siguientes:

- Evaluar los procesos de aprendizaje y la diversidad de conocimientos y competencias a adquirir por los estudiantes universitarios.
- Concebir la evaluación como una actividad de aprendizaje fundamental y no sólo un medio de calificación y control de la actividad del alumnado.
- Fomentar y desarrollar la práctica de una evaluación formativa y compartida como alternativa al modelo tradicional basado en la evaluación final y sumativa.

Este último aspecto, además de ser el eje vertebrador de nuestra Red Nacional, es el tema principal de este trabajo. A continuación exponemos brevemente cuál es nuestro marco conceptual.

La Red considera como “evaluación formativa” cualquier sistema de evaluación orientado a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los procesos de evaluación serán participativos cuando contemplen la colaboración del

alumnado en la toma de las decisiones necesarias para implementar y abordar estas mejoras, pero también en las relativas al momento de evaluar y calificar las actividades de evaluación realizadas (López, 2008). Las situaciones de evaluación se conciben como un acto comunicativo y dialógico entre el profesorado y el alumnado. Ambos argumentan sus valoraciones y puntos de vista con respecto al grado de consecución de los objetivos de aprendizaje, al tiempo que trazan un plan en el que se concretan y deciden las acciones necesarias para lograr su adquisición o para alcanzar el siguiente nivel de aprendizaje (López, 2008; López, Martínez y Julián, 2007; Pérez y otros., 2008)

A diferencia del enfoque tradicional, el núcleo central de la evaluación formativa no es solamente calificar al alumnado. Su propósito es disponer de la información necesaria para que profesorado y alumnado enseñen y aprendan mejor (Pérez, Julián y López 2009). Se considera que este enfoque es el más adecuado para comprender el modo de proceder de los agentes implicados, participar activamente en el proceso de aprendizaje y ayudar a perfeccionar sus acciones y comportamientos (Casanova, 1995). Por este motivo, los criterios de calidad de esta modalidad de evaluación están asociados a la variedad de las situaciones de evaluación que plantea (conceptuales, prácticas, de análisis, de comparación, de creación, etc.), y a su capacidad para adecuarse a diversos contextos y enfoques de aprendizaje (Zabalza, 2003).

PROCESO E IMPLEMENTACIÓN DEL ESTUDIO

Objetivos

Durante el curso académico 2007-2008 los integrantes de la Red han ideado y aplicado sistemas de evaluación formativa y participativa. Los objetivos que han orientado este estudio han sido los siguientes:

- Describir las características de las prácticas de evaluación formativa y participativa aplicadas en diferentes contextos de docencia universitaria.
- Valorar el impacto de su aplicación y su pertinencia respecto de las finalidades y principios del EEES.

Participantes

En este estudio han intervenido 40 profesores y 2.491 alumnos. El número y proporción de los participantes ha variado según las características de la asignatura, ti-

tulación y universidad a la que pertenecen. En función de ello se diferenciaron 34 estudios de caso (tabla 1).

Tabla 1. Participantes en el estudio

Caso	Cr ¹	Titulación ²	Centro ³	Asignatura	Alumno	Profesor
1	5'5	MEM	UVA	Agrupaciones musicales I	14	1
2	6	MEF	UAL	Bases biológicas y fisiológicas del movimiento	201	1
3	6	LCCAFyD	ULE	EF en la Enseñanza Secundaria	17	1
4	6	LCCT	UC	Derecho sancionador del trabajo	24	1
5	4	MEF	UVA	Didáctica de la EF II	76	1
6	7'5	MEI	UM	Desarrollo Psicomotor	121	2
7	4	MEM	UVA	Lenguaje Musical I	13	1
8	24	MEI	UAL	Desarrollo Psicomotor	515	4
9	4'5	LCCAFyD	UAH	Seminario de enseñanza	41	1
10	6	LCCAFyD	ULE	Análisis del Proceso de Enseñanza de la Actividad Física	12	1
11	4'5	MEP y MLE	USAL	EF y su Didáctica	137	1
12	4'5	DGAP	UC	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	36	1
13	6	MEF	UAL	Didáctica de los Deportes Colectivos	129	1
14	8	MEF	UVA	Didáctica de la EF II	43	2
15	9	MEF	ULL	Bases Teóricas y Didácticas de la EF	50	1
16	6	MEF	ULL	Teoría y Práctica de los Juegos Motores	51	1
17	4'5	MEF	UAM	Didáctica de la EF II	46	1
18	6	MEF	UCM	Aprendizaje y Desarrollo Motor	40	1
19	6	MEF	UB	Fundamentos de la EF y su Didáctica	91	1
20	10	MEF	UAB	Prácticum III y IV	8	1
21	12	LCCAF	UdV	Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte	62	2

¹ Se resaltan en gris las asignaturas con créditos ECTS.

² MEF: Maestro de Educación Física, MEM: Maestro de Educación Musical, MEI: Maestro de Educación Infantil, MEP: Maestro de Educación Primaria, MLE: Maestro de Lengua Extranjera, LCCAFyD: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, LCCAF: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física, LCCT: Licenciado en Ciencias del Trabajo, DGAP: Diplomado en Gestión y Administración Pública.

³ UAL: Universidad de Almería, UCM: Universidad Complutense de Madrid, ULE: Universidad de León, ULL: Universidad de La Laguna, USAL: Universidad de Salamanca, UVA: Universidad de Valladolid, UC: Universidad de Cádiz, UM: Universidad de Murcia, UAH: Universidad de Alcalá de Henares, UAM: Universidad Autónoma de Madrid, UB: Universidad de Barcelona, UdV: Universidad de Vic, UdL: Universidad de Lérida.

22	3	LCCAF	UdL	Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte	156	1
23	14	MEF	UAB	Iniciació Deportiva I i III	99	1
24	6'5	MEI	UAB	Desarrollo Psicomotor	40	1
25	6'5	MEP	UVA	Matemáticas I	15	1
26	4	MEP	UVA	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	27	1
27	6'5	MEM	UVA	Didáctica de la Expresión Musical	35	1
28	8	MEP	UVA	Ciencias Experimentales y su Didáctica	36	1
29	8	MEI	UVA	Formación Musical	36	1
30	7'5	MEF	UVA	Iniciación Deportiva: baloncesto, voleibol y fútbol sala	75	1
31	8	MEI	UVA	Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	106	1
32	4	MEM	UVA	Historia del Arte y de la Cultura	17	1
33	4	MEP y MEM	UVA	Dificultades de Aprendizaje y Necesidades Educativas	29	1
34	6	MEF	UVA	Aprendizaje y Desarrollo Motor	93	1
Total	236		14		2491	40

Estos datos ilustran la envergadura y diversidad del estudio. La muestra la componen profesores y alumnos de 14 universidades, situadas en 6 Comunidades Autónomas (Andalucía, Canarias, Castilla-León, Catalunya, Madrid y Murcia), que imparten o reciben docencia en 28 asignaturas de 9 titulaciones del área de ciencias sociales y humanidades (en su mayoría diplomaturas de diferentes especialidades de Magisterio).

Método e instrumentos

La diversidad de la muestra y los objetivos del trabajo, nos permiten optar por el estudio de caso como método de investigación. A pesar de la diversidad de las personas implicadas, de la variedad de contextos y referentes epistemológicos de las asignaturas propios cada caso, en todos ellos se ha utilizado el informe como instrumento para la recogida de datos. Este informe lo redacta el profesorado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, o al finalizar éste. Sus principales apartados son la descripción y valoración del sistema de evaluación aplicado, la presentación de los resultados académicos obtenidos, de los puntos fuertes del proceso de evaluación formativa, y de las acciones a realizar para solventar los problemas detectados.

Unidades de información y análisis de los datos

Tomando como referente los estudios similares realizados por algunos miembros de la Red (López, 2008 y 2009; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Pérez y otros, 2008), el análisis de los informes de evaluación se ha realizado considerando las siguientes categorías:

- Finalidades del sistema de evaluación
- Criterios de evaluación y calificación
- Requisitos de evaluación
- Procedimientos e instrumentos de evaluación
- Participación del alumnado
- Resultados académicos

La naturaleza de los informes nos ha permitido recopilar tanto datos de texto como numéricos. A partir de las categorías identificadas, se ha realizado un análisis descriptivo de su contenido.

RESULTADOS⁴

A continuación resumimos los principales resultados obtenidos en cada una de las 6 categorías indicadas.

Finalidades vinculadas a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje

La función principal de la evaluación formativa no es la calificación. Su objeto es procurar la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, considerar la evaluación como una actividad de aprendizaje. Los informes evidencian la preocupación que existe por construir sistemas de evaluación formativa con la finalidad de:

“Sacar a flote las experiencias vividas en relación con los contenidos y procesos a desarrollar en la asignatura, los conocimientos, las concepciones previas; así como los intereses y predisposición de los alumnos ante la misma” (Informe 6).

De este comentario se deduce que el profesorado pretende orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje según las particularidades de su alumnado y definir cri-

⁴ Entre paréntesis se indica el nº del informe de donde se ha extraído la referencia de texto.

terios de evaluación ajustados a su realidad, antes que a una norma preestablecida. En este sentido, se destaca el valor estratégico de la tutoría (individual o colectiva) como una actividad de evaluación diagnóstica que favorece la reorientación del proceso educativo.

Por otra parte, algunos de los sistemas de evaluación formativa estudiados contemplan la posibilidad de replantear las expectativas y las metas de aprendizaje. Este hecho es posible a partir del momento en que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesorado muestra su predisposición a tener en cuenta los inconvenientes y las situaciones personales del alumnado.

¿Qué criterios utilizamos para evaluar y calificar las actividades realizadas?

En la práctica totalidad de los casos analizados se explicita criterios de evaluación relacionados con la asimilación de los contenidos impartidos en clase o el dominio de habilidades fundamentales. En pleno proceso de implantación del EEES, algunos de los sistemas de evaluación estudiados también se esfuerzan por concretar criterios orientados a valorar el grado de desarrollo de determinadas competencias transversales o disciplinares. En algunos casos, incluso se erigen en el eje central de los procesos de evaluación formativa:

“Hemos planteado una serie de competencias transversales y específicas, y el nivel o grado de desarrollo que pretendíamos alcanzar con el trabajo docente coordinado, que luego hemos concretado o formulado en términos de objetivos de aprendizaje” (Informe 8)

Si bien ésta es la pretensión inicial, lo que aquí nos interesa es saber qué criterios se suelen tener en cuenta para evaluar la adquisición de estas competencias. Al respecto, los informes analizados nos muestran que los criterios de evaluación más habituales son: analizar críticamente situaciones propias de un contexto socio-educativo determinado, reflexionar u opinar sobre la función social de la profesión para la cual el alumnado se está formando, aplicar o transferir lo aprendido a situaciones reales, o recopilar, sintetizar y valorar significativamente el trabajo realizado a lo largo del curso.

En definitiva, se trata de criterios de evaluación orientados a:

“Fomentar en el alumnado el autoaprendizaje, el seguimiento continuado del mismo –con el compromiso, además, de ofrecer una evaluación en un muy corto plazo de tiempo–, así como la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos en la asignatura. También se pretende facilitar el acceso a los conte-

nidos de cada uno de los temas en los que se estructura la asignatura y fomentar la participación de los estudiantes” (Informe 33).

Con respecto a los criterios de calificación, en la práctica totalidad de los casos analizados se asigna un porcentaje de la nota final en función de las particularidades y el grado de dificultad de las actividades objeto de evaluación. El uso de escalas cualitativas de elaboración propia suele ser un recurso muy utilizado. Estas escalas elaboradas *ad hoc* permiten especificar diferentes niveles de calificación.

Si bien es cierto que estos criterios son muy similares a los empleados por los sistemas de evaluación tradicionales, la diferencia radica en que, en el marco de la evaluación formativa, la calificación final no se obtiene por un proceso de evaluación sumativa, sino tras un proceso de evaluación continuada, de modo que el profesorado valora pero no califica las actividades durante su realización. Sus apreciaciones suelen centrarse en el grado de adecuación a los criterios de evaluación y en las actuaciones que el alumnado debe de realizar para que su consecución sea satisfactoria. Este modo de proceder se sigue también en aquellos casos en que las actividades de enseñanza y aprendizaje lo son también de evaluación.

Algunos requisitos para asegurar que la evaluación es formativa

Integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacer de ella una actividad significativa, exige la implicación de los agentes involucrados en aquél. Centrándonos en el alumnado, es evidente que esta modalidad de evaluación, si aspira a ser formativa, debe establecer unos requisitos o condiciones previas para ello. El requisito más habitual es la asistencia y la participación activa en las sesiones programadas. En algunos casos se alude tan sólo a la asistencia obligatoria, mientras que en otros se establece un porcentaje mínimo de asistencia, pactado con los propios estudiantes.

Otro tipo de requisitos tiene que ver con el formato, la calidad y la profundidad de las actividades de evaluación a realizar por el alumnado, así como con la entrega de trabajos dentro de los plazos estipulados. Este último aspecto es de suma importancia, puesto que al tratarse de una modalidad de evaluación formativa, el cumplimiento de estos plazos permitirá al profesor y a los alumnos disponer del tiempo necesario para que, antes de su calificación, su trabajo sea revisado y adecuado o mejorado en el caso de no alcanzar el mínimo exigido.

Por último, destacamos aquellos requisitos que se relacionan con el compromiso de llevar al día el trabajo exigido en los procesos de evaluación formativa y

continuada. Por lo general, este conjunto de requisitos suele formar parte de aquellos sistemas de evaluación que optan por la modalidad de autoevaluación. En estas situaciones los requisitos se transforman en compromisos personales. Para facilitar su concreción es fundamental que el profesorado oriente al alumnado sobre los aspectos que pueden incidir a la hora de explicitarlos. Un buen ejemplo sería el siguiente fragmento:

“Hay que mencionar que, al principio del curso, cada alumno formalizó una serie de compromisos personales con la asignatura: asistencia a clase, participación, lectura de todos los artículos, colaboración en el trabajo con sus compañeros, llevar el cuaderno de campo al día, respetar a los demás compañeros, adquirir nuevos conocimientos...” (Informe 14).

Procedimientos e instrumentos de evaluación formativa: diversidad y dedicación

Otro aspecto digno de mención en los sistemas de evaluación formativa analizados es la gran variedad de procedimientos e instrumentos empleados. A continuación hacemos un breve análisis de su uso dividido en tres categorías: procedimientos de observación, entrevistas o discusiones con el alumnado y procedimientos para la evaluación de las aportaciones y producciones del alumnado.

Con respecto a los procedimientos de evaluación basados en la observación, constatamos que en la mayoría de casos se emplean listas de control con la intención de verificar la participación y la presencia del estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello es consecuente con los requisitos estipulados por profesorado y el alumnado al inicio de curso, pero sobre todo con la función formativa de la evaluación, que reclama un seguimiento continuado de unos y otros.

Las charlas con el profesorado y las discusiones en grupo también son procedimientos de evaluación muy utilizados, y adoptan distintas formas: diálogos grupales, entrevistas con grupos de trabajo, entrevistas individuales (planificadas o no planificadas), foros virtuales, etc. Dos de las finalidades perseguidas son: constatar la capacidad reflexiva y argumentativa del alumnado, o confirmar el grado de adquisición de los contenidos.

Finalmente, aunque su uso no esté tan extendido como en las modalidades anteriores, consideramos oportuno resaltar el empleo de procedimientos destinados a evaluar las aportaciones y producciones del alumnado en función de los criterios de evaluación estipulados. Al respecto, se observa el empleo de una variada gama de instrumentos con diversos propósitos. En la tabla 2 mostramos tan sólo una pequeña selección de los más afines con la evaluación formativa.

Tabla 2. Instrumentos afines con la evaluación formativa

Instrumento	Propósito de evaluación	Informe
Diario de clase y cuaderno de campo	Descripción de las actividades realizadas y de lo que se ha aprendido Revisión continuada del proceso de aprendizaje	1 y 14
Informe de autoevaluación	Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje Recogida de evidencias sobre los aprendizajes adquiridos	11
Informe sesiones práctica	Diseño de sesiones específicas de enseñanza y aprendizaje Valoración de su puesta en práctica	5 y 19
Recensiones	Síntesis de las ideas clave de una lectura Análisis crítico, argumentado y contrastado	5 y 11
Monografías	Explicación de los contenidos de una asignatura Negociación de criterios e indicadores de evaluación y calificación	18 y 19
Carpetas colaborativas o de consulta	Clasificación de documentos, materiales, actividades, etc Búsqueda y acceso a la información recopilada	5 y 18
Portafolio electrónico	Presentación de ideas u opiniones personales y contrastadas Análisis de casos o problemas presentados en clase	23

Esta variedad de procedimientos e instrumentos de evaluación formativa plantea sin embargo ciertos inconvenientes. El que más se menciona en los informes es la carga de trabajo que supone llevarlos a la práctica. En algún caso, incluso se afirma que esta carga: “Supera claramente el volumen de esfuerzo exigible al estudiante de la asignatura, en función de los créditos que tiene atribuidos” (Informe 33).

Sin embargo, debemos matizar que esta percepción se suele intensificar en determinados momentos del curso, normalmente cuando el periodo de evaluación coincide con el de otras asignaturas. Por otra parte, la experiencia acumulada a lo largo de los años permite que, progresivamente, esta carga de trabajo se vaya regulando y adaptando al sistema de ECTS. En el caso que citamos a continuación, esto ha sido posible gracias al empleo de determinados instrumentos, como las carpetas colaborativas.

“La dedicación, durante el curso 2005-2006, iba desde las 70 u 80 horas hasta las 150 o 200, y durante el curso 2006-07 ha estado entre las 50 y las 110, gracias a las carpetas colaborativas. Hay que mantener esa dinámica de trabajo. De esta manera nos ajustamos mucho a la carga de trabajo que correspondería de acuerdo con el número de ECTS” (Informe 5).

Asimismo conviene destacar que el alumnado, a pesar de ser consciente del tiempo que debe dedicar a la asignatura con un sistema de evaluación formativa, valora esto como algo positivo. Por este motivo, se estima oportuno encontrar estrategias de información y comunicación que permitan aprovechar mejor el tiempo disponible, para así primar las tareas de evaluación más relevantes y significativas.

“Los alumnos son conscientes de que han de dedicar bastante tiempo a la asignatura, aunque perciben este tiempo como positivo. En este sentido no parece pertinente reducir el tiempo de trabajo en aquellas actividades que más aportan al alumno, sino que habría que tratar de implementar formas de trabajo que ahorren tiempo. Por ejemplo, facilitar el acceso a la documentación, seguir fomentando el uso de la página web de la asignatura, trabajar con documentos electrónicos (más fáciles de modificar), etc.” (Informe 3).

De esta línea argumentativa también se deduce la importancia de que el profesorado conciencie a sus alumnos y alumnas de la necesidad de participar e implicarse en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En aquellos casos en los que se ha conseguido, la carga de trabajo no se percibe como un hecho negativo. Al contrario: “Produce elevados índices de satisfacción en el alumnado. El alumno percibe que está aprendiendo y que su esfuerzo merece la pena” (Informe 25).

Participación del alumnado en las actividades de evaluación formativa realizadas

La participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación es uno de los hechos más relevantes en las prácticas de evaluación que se están llevando a cabo en la Red.

Por lo general, los estudiantes suelen participar si se opta por la coevaluación y autoevaluación de algunas de las actividades realizadas. Sin embargo, en ningún caso este hecho ha supuesto que al alumnado le sea cedida toda la responsabilidad a la hora de emitir la calificación final. Este compromiso, o bien ha recaído únicamente en el profesorado, o bien se ha llevado a cabo de forma dialogada.

“El proceso de trabajo seguido por los alumnos ha sido: funcionamiento del grupo, realización del portafolio, visita y preparación de actividades y exposición del trabajo. Esta labor ha sido realizada tanto por los estudiantes como por el equipo docente” (Informe 8).

Por tanto, la intervención del alumnado en el proceso de evaluación no se ha limitado a tareas sin trascendencia. Su participación se ha constatado en dos mo-

mentos: durante el diseño y la organización de las actividades de evaluación o al valorar el modo en que sus compañeros las habían realizado. En definitiva, han desempeñado funciones afines al concepto de *evaluación formadora*. El siguiente ejemplo es una buena muestra de ello.

“Se aplicaba la coevaluación al comentar y analizar aspectos de contenido, y durante el proceso de elaboración de cada uno de los trabajos, que eran el fruto de las intervenciones temáticas en la práctica” (Informe 16).

Por otra parte, también ha habido momentos en los que al alumnado se le ha dado la posibilidad de participar en un proceso de calificación dialogada. En estos casos, la aportación de evidencias del trabajo realizado y su adecuación a los criterios de evaluación son condiciones fundamentales que el alumnado no debe pasar por alto. El siguiente fragmento es un buen ejemplo.

“Para facilitar la elaboración de todos estos documentos, puede ser útil la utilización de un *cuaderno de campo*, en el cual se irán reflejando los temas tratados (lectura y recensión, análisis grupal, reflexión final y conclusiones, observación y análisis de las sesiones prácticas, diario personal de la asignatura...). Ahora bien, este cuaderno no hay que entregarlo al profesor. Es sólo de uso personal” (Informe 5).

Por otra parte, independientemente de si el alumnado ha participado o no en la calificación, se constata que el profesorado de la Red cada vez tiene más en cuenta el criterio de su alumnado al pactar requisitos y criterios de evaluación y calificación.

“Cada uno de los criterios recogidos anteriormente, en los ámbitos cognitivo, procedimental y actitudinal, será contrastado con las valoraciones que viene haciendo el profesor durante el curso. Se trata de consensuar dichos criterios y llegar a un acuerdo entre el profesor y el alumnado sobre ellos” (Informe 14).

Este hecho permite apelar al valor altamente formativo de contar con la participación del alumnado en los procesos de evaluación. En algunos de los informes incluso se afirma que esta participación es indispensable para otorgar validez a las calificaciones finales emitidas, para romper una lanza a favor de los procesos de evaluación basados en el diálogo y la argumentación antes que en las relaciones de poder, pero también para desarrollar competencias vinculadas al *saber hacer* y al *saber ser*; ya que:

“No tiene mucho sentido que estemos hablando continuamente de la responsabilidad del alumnado, su autonomía, su implicación, su madurez, pero luego nunca le demos la oportunidad de formarse en ella (o/y demostrarla), y menos que nada con la calificación que, precisamente por su poder y su trascendencia, es uno de los elementos curriculares más privilegiados para trabajar dichas capacidades” (Informe 5).

En este último comentario queda claro que ningún sistema de evaluación, por el simple hecho de autodenominarse formativo, tiene asegurada su credibilidad. Y es que su pertinencia y validez tampoco puede desligarse de los resultados de aprendizaje ni de las competencias que permita fomentar y constatar.

Resultados académicos y competencias desarrolladas

Los informes finales nos indican que el número de alumnos que ha optado por un modelo de evaluación formativa y continua ha sido bastante elevado, en comparación con el resto de opciones que se ofrecían (tabla 3). Dos razones que pueden explicarlo son que el profesorado ha sido convincente al exponer las ventajas e inconvenientes de cada vía de evaluación, o que el alumnado ha entendido que la evaluación formativa permite no jugárselo todo a una carta y que, por tanto, ofrece más oportunidades de aprobar la asignatura.

Mención aparte merece el número de alumnos que ha optado por una vía de evaluación mixta. A pesar de que esta opción no se ha ofrecido en todos los casos estudiados, se trata de una opción de evaluación que combina finalidades, requisitos y actividades de la continua y final. Por este motivo, aquéllos que suelen utilizarla consideran que se trata de una opción muy apropiada para el alumnado que, por razones personales, no puede dedicar todo su tiempo al seguimiento de la asignatura (López, 2008).

Tabla 3. Alumnado adscrito a las vías de evaluación

Vía de evaluación	Continua	Mixta	Final
Nº alumnos	2151	270	55
%	86,8	10,9	2,2

Los informes finales también recogen los resultados académicos obtenidos según la vía de evaluación elegida (tabla 4). Si bien en términos absolutos no cabe ninguna duda de que existen diferencias ostensibles entre los resultados académicos

cos computados para cada una de las opciones de evaluación, el análisis de los porcentajes nos permite matizar esta apreciación. En lo que respecta al número de aprobados, suspensos y no presentados, se observa que la distancia entre la opción continua o formativa y la mixta no es tan grande. En cambio, en el caso del sistema de evaluación final o sumativa, los porcentajes ponen de nuevo en evidencia que el número de aprobados es menor y el de suspensos y no presentados mayor que cuando se usa la evaluación continua y mixta.

Tabla 4. Resultados académicos

Vía evaluación ⁵	Aprobados	Suspendidos	No presentados
Continúa o formativa	1648 (76'6%)	216 (10%)	287 (13'4%)
Final o sumativa	35 (12'9%)	80 (29'7%)	155 (57'3%)
Mixta	37 (67'3%)	8 (14'5%)	10 (18'2%)

Es muy probable que la causa estas diferencias entre las vías de evaluación continua y mixta y la vía de evaluación final radique en que esta última no suele concebirse desde el punto de vista formativo. En diversos casos se ha observado que el examen final todavía sigue siendo la única y más importante actividad de evaluación a realizar. Por tanto, no se tiene en cuenta la posibilidad, ni de realizar otras actividades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni de valorar el seguimiento de las clases realizado por el alumnado adscrito a esta modalidad durante el curso. Esta forma de concebir la evaluación se suele transmitir al alumnado del siguiente modo:

“En el caso de aquellos alumnos o aquellas alumnas que decidan cursar la asignatura por esta opción, la calificación final será la puntuación obtenida en un examen final teórico-práctico sobre conceptos básicos de los temas tratados en clase y en las sesiones prácticas, valorado sobre 10 puntos y según convocatoria oficial. No se tendrá en cuenta la asistencia a clase, la realización de trabajos prácticos o el resto de condiciones de la opción A”. (Informe 2)

Con estas condiciones es normal que el alumnado se decante por otras vías alternativas de evaluación. Sin embargo, éstas plantean otro tipo de problemas. En primer lugar, se detecta cierta propensión del alumnado a pensar que por el simple hecho de participar en un proceso de evaluación formativa y continuada, basta con

⁵ En el informe 25 no constan los resultados obtenidos por el alumnado

cumplir los requisitos previos que se fijan para ello, y la asignatura se aprueba y con nota. Se confunde el tiempo de trabajo dedicado a preparar y superar una actividad de evaluación con la calidad de su realización. Asimismo, en el caso de que la calificación dependa del alumnado, es muy probable que este hecho condicione la fiabilidad de los resultados obtenidos.

“Las ventajas derivadas de un proceso de enseñanza participativo, gradual y continuo conviven con una peligrosa confianza en la seguridad de éxito, lo que condiciona hasta cierto punto la calificación final” (Informe 31).

Este hecho nos remite a otro inconveniente vinculado con los resultados académicos: las reticencias y dudas que estas modalidades de evaluación generan en el alumnado.

“Los estudiantes no están habituados a estas dinámicas de coevaluación, y eso crea conflictos importantes entre grupos, [por lo que todavía muestran reticencias a] evaluarse a sí mismos y a evaluar los demás” (Informe 8).

El principal motivo de ello se debe a que el alumnado no está acostumbrado a esta tarea, ni tampoco ha sido preparado para ella. La clarificación de criterios y la confección de plantillas de autocalificación o la realización de entrevistas de calificación compartida son considerados aspectos clave para superar este gran inconveniente.

“El hecho de utilizar una plantilla de corrección y hacerlo de forma grupal en clase ha influido de forma importante en que el proceso funcionara (...). La entrevista personal final es importante desde varios puntos de vista: en primer lugar funciona como “válvula de seguridad” del sistema, de modo que le da más rigor y seriedad, y permite pulir las posibles deficiencias en el proceso de auto-calificación (tanto por defecto –lo más habitual– como por exceso)” (Informe 5).

Por otra parte, al tratarse de un proceso de evaluación flexible y en continua revisión, su puesta en práctica facilita, entre otros aspectos, la atención a los diferentes intereses, situaciones y estilos de aprendizaje del alumnado. Este hecho se constata con la predisposición del profesorado para: “Establecer negociaciones para que alumnos con problemáticas particulares puedan cursar la asignatura y adquirir los conocimientos previstos en la misma” (Informe 3).

Pero el aspecto positivo que más se destaca es la vinculación de esta estrategia

con el desarrollo de las competencias profesionales. Se sostiene que las prácticas de evaluación cercanas a las situaciones que el alumnado afrontará en un futuro próximo permiten poner en juego los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido un comentario se refieren a las:

“Actividades de evaluación más próximas a situaciones reales, como por ejemplo las pruebas de oposición al cuerpo de maestros, o la elaboración conjunta de programaciones anuales y su posible aplicación al ámbito de las actividades extraescolares, formales y no formales” (Informe 19).

También se valora la contribución al desarrollo de competencias más afines a cada alumno. Se considera que estos sistemas de evaluación contribuyen a fomentar el aprendizaje democrático y humanista entre iguales, permiten que el alumnado sea consciente de sus derechos y deberes con respecto a la evaluación, que le ayuda a emitir un juicio valorativo sobre sí mismo, a identificar sus propios compromisos de aprendizaje y a establecer como cumplirlos. Este tipo de afirmaciones figuran en los informes finales, en concreto en el apartado dedicado a destacar y describir los puntos fuertes de los sistemas de evaluación aplicados. En la siguiente tabla se muestra una pequeña selección de los más significativos:

Tabla 5. Aportaciones de la evaluación formativa al desarrollo personal del alumnado

Informe	Evaluación formativa y desarrollo de competencias personales
9	“Toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje, crecimiento personal del estudiante en términos de autoconocimiento y madurez, puesta en práctica de la autodeterminación y autonomía, fomento de la reflexión crítica”.
14	“Fomenta la educación democrática y humanista entre los miembros de clase, con unos derechos y deberes (compromisos) que cumplir”
18	“Se valora más el esfuerzo, el trabajo, la dedicación y el compromiso, se incrementa el grado de autonomía y participación en el propio aprendizaje, se consigue una mayor calidad de los aprendizajes, y el alumno estructura mejor sus conocimientos”.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio, eminentemente descriptivo, se refieren a tres aspectos: los objetivos de la investigación, sus aportaciones al ámbito de la docencia universitaria y las posibles líneas de investigación a desarrollar a partir de los resultados obtenidos.

Con respecto a los objetivos del estudio, consideramos que los sistemas de evaluación formativa plantean cambios en los objetivos de aprendizaje, la metodología y los procedimientos de evaluación. También hemos observado que permiten redimensionar la relación entre el profesor y los alumnos, y la participación de estos últimos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La participación del alumnado en la evaluación se ha producido en los diversos momentos del proceso, tanto en el momento de concretar los requisitos y los criterios de evaluación y calificación, como en el momento de evaluar el propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros. En los casos estudiados, se ha procurado fomentar esta participación implementando procesos de autoevaluación, coevaluación o calificación dialogada.

Por otra parte, hemos constatado un uso de variadas actividades e instrumentos de evaluación, basados en la observación, el intercambio de opiniones y la recopilación y posterior análisis de las evidencias de aprendizaje producidas por el alumnado. En lo relativo a este punto, los informes del profesorado nos permiten vislumbrar que su puesta en práctica puede suponer un incremento apreciable de la carga de trabajo. Sin embargo, a pesar de este inconveniente, estos procedimientos de evaluación han sido valorados de forma positiva. En algunos de estos informes se apunta que se trata de instrumentos que permiten una evaluación mucho más pertinente de los procesos de aprendizaje y, por extensión, más ajustada a las particularidades del alumnado. En este sentido, cabe añadir que los resultados académicos, tal y como quedan reflejados en los informes, son mucho más satisfactorios que los obtenidos por medio de procedimientos de evaluación tradicionales, como por ejemplo el examen final.

Este estudio puede ser de utilidad para el profesorado universitario convencido de que en la evaluación de los aprendizajes se necesita un enfoque alternativo. Su principal contribución es que aporta ejemplos para diseñar y aplicar sistemas de evaluación centrados en el aprendizaje del alumnado. Se trata de sistemas afines a la evaluación democrática, alternativa y formadora. Los casos estudiados aportan evidencias y orientaciones sobre qué aprendizajes de los estudiantes evaluar y cómo hacerlo, pero también estrategias orientadas al desarrollo de determinadas competencias profesionales transversales. En este sentido, se destaca su incidencia en el desarrollo de competencias interpersonales como la capacidad crítica y autocrítica,

las habilidades interpersonales o el compromiso ético, y competencias sistémicas como la aplicación en la práctica de los conocimientos adquiridos, el trabajo autónomo y la autorregulación del aprendizaje.

Para terminar, tan sólo queremos añadir que los resultados presentados en este estudio también nos han permitido esbozar dos futuras líneas de investigación. La primera de ellas tiene que ver con los estudios centrados en identificar criterios e indicadores que permitan evaluar la adquisición de los aprendizajes y las competencias necesarias para ejercer una profesión determinada. Para ello sería fundamental detectar y controlar aquellos criterios que suelen depender de la arbitrariedad del evaluador. Este requisito nos introduciría en una segunda perspectiva de estudio centrada en estudiar la fiabilidad de los resultados académicos obtenidos a través de sistemas de evaluación formativa y participativa. Desde nuestro punto de vista, la obtención de datos relevantes en cualquiera de estas dos líneas de acción contribuirá a demostrar que la evaluación formativa y participativa es la modalidad de evaluación que mejor se ajusta a las finalidades y directrices del EEES.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, (9), 107-126.
- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 175-205). Madrid: Morata.
- Balla, J., y Boyle, P. (1994). Assessment of Student Performance: a framework for improving practise. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19(1), 17-28.
- 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.
- Barrios, O., y Bordas, I. (2000). Sistema de evaluación de los aprendizajes (SEA). En S. D. L. Torre y O. Barrios (Eds.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 289-293). Barcelona: Octaedro.
- Biggs, J. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-15.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.

- Boud, D. (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. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chocarro, E., González, M. C., y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación [Versión electrónica]. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2), 12-31. Extraído el 6 de octubre de 2008, de: http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n2.htm#dochy
- Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 69-85.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres: Routledge.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamon, C., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- Lara, S. (2003). La evaluación formativa a través de Internet. En M. Cebrián (Ed.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- López, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V., Martínez, L. F., y Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados [Versión Electrónica]. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19. Extraído el 15 de diciembre de 2008, de: http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf
- Martínez, L., Martín, M., y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo

- profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *C&E Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- Mateo, J. (2005). Nou enfocament de l'avaluació dels aprenentatges en el context europeu d'educació superior. En J. Mateo & F. Martínez (Eds.), *L'avaluació alternativa dels aprenentatges* (pp. 7-22). Barcelona: ICE.
- Pérez, A., Julián, J. A., y López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el EEES. En V. López Pastor (Ed.), *Evaluación compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 21-43). Madrid: Narcea.
- Pérez, A., Tabernero, B., López Pastor, V., Ureña, N., Ruíz, E., Capllonch, M., et al. (2008). Evaluación Formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (Primera edición ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.