

Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa.

Innovation experiences in Higher Education: results in the implementation of formative assessment systems.

Javier Zaragoza Casterad.
Universidad de Zaragoza
zaragoza@unizar.es

Juan Carlos Luis-Pascual.
Universidad Complutense de Madrid
jcluis@edu.ucm.es

Juan Carlos Manrique Arribas.
Universidad de Valladolid
manrique@mpc.uva.es

Resumen:

En este trabajo presentamos los resultados globales obtenidos tras la puesta en práctica de 29 experiencias de innovación en docencia universitaria, centradas en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa. Engloban 13 titulaciones, 10 universidades y 1786 alumnos. El marco de trabajo lo constituye la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, un grupo de profesores universitarios que están desarrollando una línea de investigación sobre el potencial de la evaluación formativa como medio para optimizar los aprendizajes de sus alumnos. La metodología básica utilizada es la investigación-acción. Los resultados obtenidos muestran que estos sistemas de evaluación poseen considerables ventajas: mayor implicación y motivación del alumnado y mejora del rendimiento, tanto en relación a los aprendizajes como respecto a la calificación final. También puede generar algunos problemas: resistencias iniciales en el alumnado y en parte del profesorado, fundamentalmente por la incertidumbre que genera, la carga de trabajo que conlleva, el requerimiento de una mayor organización del proceso, la dificultad de traducir un proceso de evaluación formativa a una calificación final numérica, etc. Como principal conclusión, los datos encontrados parecen mostrar que la evaluación formativa puede suponer un medio coherente de evaluación y un marco dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, capaz de favorecer la transformación que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la función docente del profesorado universitario.

Palabras clave:

Evaluación Formativa y Compartida, Docencia Universitaria, Investigación-Acción, Metodologías Activas, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract:

We present the overall results achieved following the development of 29 experiences of innovation in Higher Education, focusing on the development of formative assessment. Include 13 qualifications, 10 universities and 1786 university students. The work is part of the Formative Assessment Network in Higher Education, a group of academics who are developing a line of research on the potential of formative assessment as a means to optimize the learning of their students. The basic methodology used is the Action-Research. The results show that these systems assessment possessed considerable advantages: greater involvement and motivation of the students, performance improvement, both in relation to learning as regards the final rating. You can also create some problems: initial resistance on the part of students and faculty, primarily by the uncertainty generated by the workload involved, the requirement for greater organization of the process, the difficulty of translating a formative assessment process to a final mark. As a main conclusion, the data found seem to show that formative assessment can make half coherent assessment and a framework of dynamic teaching-learning process as a whole, capable of promoting the

transformation required by the European Higher Education Area (EHEA) in the role of higher education teachers.

Keywords:

Formative and Shared Assessment, Higher Education, Action-Research, Active Learning, European Higher Education Area.

1.- Introducción.

El establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido el desarrollo de cambios educativos relevantes que *“afectan de manera importante en la naturaleza de la relación de los sujetos con el conocimiento: sobre su organización, sobre las formas de acceso al mismo, a la relación con los docentes...”* (Rue, 2007: 25), y que han generado la puesta en marcha de numerosas propuestas de innovación en la docencia universitaria que contribuyan a mejorar cualitativamente la práctica de la enseñanza y, en consecuencia, el proceso y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Uno de los cambios relevantes se refiere a la destacada importancia que se le asigna en la actualidad al aprendizaje y al alumno, en contraste con el tradicional énfasis puesto en la enseñanza y en el docente. En este contexto ha existido en los últimos años una preocupación por resolver las diferencias existentes entre lo que la universidad acredita como conocimiento y la capacidad del estudiante para utilizarlo y aplicarlo (Sullivan, 2002). Ante esta situación, estamos de acuerdo en que debemos cuestionar algunos de los modos predominantes de evaluación, por su incoherencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brown y Glasner, 2003; Segers y Dochy, 1996). El conjunto de cambios y adaptaciones que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la función docente del profesorado universitario supone una profunda revisión del proceso de Evaluación, que se antoja como marco dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto (Martínez y Crespo, 2007).

A pesar de la complejidad del fenómeno de la evaluación, éste habitualmente se ha simplificado a través de un proceso de medición de productos (Santos Guerra, 1999), muy propio de la cultura neoliberal que acentúa el interés por los resultados. La necesidad de evaluar no sólo los logros académicos, sino también la capacidad de transferir y aplicar las competencias a situaciones reales, ha generado una crisis en la forma de entender la evaluación tradicional y sugiere *“un nuevo paradigma de evaluación basado en epistemologías diferentes y en las necesidades educativas de los estudiantes universitarios de la sociedad contemporánea”* (Álvarez, 2008:238).

Las propuestas formadoras propias del EEES se han centrado en el trabajo de los estudiantes, en el aprendizaje colaborativo, que aumenta la interacción social en el aula (López Noguero, 2005), donde el rol del profesor tiene sentido como orientador y ayuda en el proceso de aprendizaje del alumno. En oposición al enfoque tradicional, la enseñanza actual y la concepción de la evaluación acentúan la importancia de la adquisición de competencias específicas de naturaleza cognitiva, metacognitiva y social (Dochy, Segers y Dierick, 2002). La evaluación no puede ser sinónimo exclusivamente de calificación, no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de la información ya que se deben evaluar habilidades cognitivas de orden superior y no puede limitarse

simplemente a pruebas objetivas tipo examen, sino que requieren instrumentos variados y complejos (Bain 2006). La evaluación debe suponer un proceso y una oportunidad de aprendizaje (Kaftan, Burke y Haack, 2006), y debe hacer consciente al alumno de su nivel competencial actual, pero también debe situar al discente sobre qué debe mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación (Boekaerts, Pintrich y Zeidner 2000), será importante para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Life Long Learning).

La evaluación formativa y compartida hace referencia a sistemas de evaluación cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (López, 2006). En esta evaluación, los procedimientos utilizados por los profesores responden a las características de los estudiantes y tienen la finalidad de regular el proceso didáctico, conocer los progresos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Para realizar esta valoración, dichas necesidades formativas se pueden plantear como carencias, como percepciones, como discrepancias o como respuestas democráticas (Luis-Pascual, 2008). El enfoque teórico, del cual partimos y que preside el trabajo en la Red donde se contextualiza este trabajo, es abordar la evaluación desde una perspectiva formativa, innovadora, que vaya más allá del carácter sancionador de la evaluación tradicional (López, Martínez y Julián, 2007). Esto significa no sólo considerar la vertiente técnica o tecnológica de la evaluación, sino también su dimensión humana, crítica, reflexiva, formadora y negociadora.

2. Objetivos y métodos.

Objetivo.

El objetivo principal de este trabajo es presentar los resultados globales de 29 experiencias de innovación educativa, con sistemas de evaluación formativa, centrándonos en los siguientes aspectos: ventajas, dificultades, soluciones y resultados académicos.

Contexto y población

Este trabajo es el resultado de los diferentes proyectos desarrollados por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria, nacida en el año 2005 y formada en la actualidad por 60 profesores y profesoras pertenecientes a 20 universidades y a 12 áreas de conocimiento diferentes. En esta Red se trabaja sobre sistemas de evaluación formativa y compartida, en diferentes asignaturas del contexto universitario (López, Martínez y Julián, 2007). Este tipo de estrategias y planteamientos didácticos están relacionados con la incorporación de metodologías docentes, que favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante universitario y facilitan los procesos de un aprendizaje significativo y relevante.

En este artículo presentamos los resultados del curso académico 2006-2007, donde han participado 21 profesores de 10 Universidades españolas, que desarrollan su docencia, principalmente, en la formación inicial y permanente del profesorado, y en 29 asignaturas, pertenecientes a 5 áreas de conocimiento diferentes, con un total de 1.786

alumnos implicados (ver tabla 1). El requisito básico para colaborar en esta experiencia ha sido aplicar en alguna de las asignaturas que imparte cada profesor, un sistema de evaluación formativa y compartida y participar de manera presencial y activa en los dos seminarios que se organizaron por parte de la Red.

Tabla 1. Población objeto de estudio según universidad, centro, asignatura y número de alumnos implicados.

Nº CASO	UNIVERSIDAD	CENTRO	ASIGNATURA	NÚMERO ALUMNOS
1	Universidad Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Didáctica de la Educación física II	31
2	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Educación física y su didáctica en educación musical	13
3	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación en educación primaria	28
5	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Didáctica de las ciencias experimentales	14
6	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Didáctica de la expresión musical II	10
7	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Formación vocal y auditiva III	9
8	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Lenguaje musical III	8
9	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Educación física en educación infantil	67
10	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Formación musical en educación infantil	80
11	Universidad de Valladolid	Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia	Baloncesto, voleibol, fútbol sala	91
12	Universidad de	Escuela Universitaria de Magisterio de	Juegos motores y actividades físico-	65

	Valladolid	Segovia	recreativas 3-6 años	
13	Universidad de Almería	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Bases biológicas y fisiológicas	203
14	Universidad de Almería	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Didáctica de la educación física III grupo 1	85
15	Universidad de Almería	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Didáctica de la educación física III grupo 2	68
16	Universidad de Almería	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Desarrollo psicomotor grupo 1	86
17	Universidad de Almería	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Desarrollo psicomotor grupo 2	87
18	Universidad de León	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Educación física en la enseñanza secundaria grupo 1	35
19	Universidad de León	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Educación física en la enseñanza secundaria grupo 2	19
20	Universidad de La Laguna	Facultad de Educación	Bases teóricas y didáctica de la educación física	52
21	Universidad de Barcelona	Facultad de Formación del Profesorado	Fundamentos de la educación física y su didáctica	85
22	Universidad de Barcelona	Facultad de Formación del Profesorado	Prácticum	11
23	Universidad de Zaragoza	Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte	Juegos motores	60
24	Universidad de Complutense	Facultad de Educación	Iniciación deportiva	111

25	Universidad de Salamanca	Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora	Educación física y su didáctica en educación primaria	10
26	Universidad de Lérida	INEF de Lérida	Historia de la actividad física y el deporte	150
27	Universidad de Lérida	INEF de Lérida	Teoría y pedagogía de la actividad física y el deporte	150
28	Universidad Católica de Murcia	Facultad de Ciencias de la Salud , la Actividad Física y el Deporte	Educación física de base	149
29	Universidad Católica de Murcia	Facultad de Ciencias de la Salud , la Actividad Física y el Deporte	Balonmano	9

Instrumentos y método de estudio.

Hemos utilizado en esta experiencia el paradigma metodológico cualitativo. Concretamente se ha realizado un ciclo de investigación-acción, caracterizado por su dinámica participativa y colaborativa, sobre las prácticas de evaluación formativa y compartida, en las diferentes asignaturas que componen la muestra de este trabajo. Es participativa ya que el profesorado participante tiene el objetivo de mejorar sus propias prácticas (Latorre Beltrán, 2004) y, al mismo tiempo, colaborativa puesto que este grupo de profesores, coordina sus acciones, conocimientos, delimita el marco de problemas, construyendo de un modo crítico y cooperativamente el proceso donde se sitúa la investigación (Bennett, 1994).

La secuencia de trabajo en este ciclo de investigación acción pasa por 5 fases diferenciadas: la planificación del sistema de evaluación así como de los instrumentos a utilizar por cada profesor en cada asignatura; el desarrollo del sistema planificado y la recogida de datos sobre el proceso; análisis individual y colectivo de cada uno de los procesos y de los resultados obtenidos; presentación y análisis colectivo de las ventajas e inconvenientes, así como de las posibles soluciones para cada uno de los problemas; toma de decisiones de cara a mejorar en el siguiente ciclo de investigación acción.

Cada profesor, y en cada asignatura, elabora un informe final que recoge los resultados de aplicar estos sistemas de evaluación. El informe final tiene una estructura previamente establecida entre todos que incluye las características contextuales, el sistema de evaluación y calificación, ventajas, inconvenientes, problemática, posibles soluciones, rendimiento académico y conclusiones. Los datos para realizar estos informes son obtenidos utilizando diferentes técnicas, como por ejemplo: el cuaderno del profesor, cuestionarios finales de evaluación, cuestionarios e informes de

autoevaluación, entrevistas, tutorías y documentos del alumnado (fichas de sesiones, informes, recensiones, trabajos, carpeta o portafolios, etc.). El análisis, estructuración e interpretación de los resultados fueron realizados siguiendo un procedimiento de análisis interpretativo.

3. Resultados.

La presentación de los resultados obtenidos en este trabajo la estructuraremos en tres apartados diferenciados: Ventajas encontradas; Problemas emergentes y posibles soluciones; Rendimiento académico.

VENTAJAS ENCONTRADAS

Enumeramos a continuación las principales ventajas encontradas en la utilización de este modelo de evaluación, por parte de los profesores implicados en esta experiencia, y que se concretan en 5 bloques: -El primero está relacionado con el **alumnado**. -El segundo está vinculado con el **profesorado**. -El tercero está asociado al **proceso**. -El cuarto trata sobre las **competencias docentes**. -El quinto tiene que ver con las **actividades** llevadas a cabo.

A partir de la utilización de diferentes cuadros, expondremos las cuestiones más relevantes y su cuantificación, utilizando para ello los siguientes intervalos que recogen el porcentaje de profesores que señalan estas ventajas: muy pocos (10-19%), pocos (20-35%), medio (36-60%), muchos (61-80%) y casi todos (81-100%). Señalaremos con un +, el intervalo que prevalece.

El primer bloque de análisis está relacionado con las ventajas que para el alumnado presenta este tipo de evaluación (ver cuadro 1). Como podemos observar, las principales ventajas señaladas son las relacionadas con la mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes por parte de los alumnos (51% del profesorado); el mayor seguimiento e interacción entre profesor y alumno (51%); la mayor autonomía, compromiso y responsabilidad (49%); un mayor protagonismo del alumno (43%); y mayor adaptación a las necesidades e intereses del alumnado (26%).

Cuadro 1. Ventajas relacionadas con el alumnado

Alumnado	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Mayor implicación			+		
Mayor novedad y motivación		+			
Mayor autonomía, compromiso, toma de decisiones y responsabilidad			+		
Mayor adaptación a sus necesidades e intereses		+			
Mayor participación activa y protagonismo			+		
Mayor asimilación y aprendizaje significativo			+		
Mayor seguimiento e interacción alumno-docente fundamentalmente a través de las tutorías o las entrevistas			+		
Mayor interacción alumno-alumno		+			

En el cuadro número 2 señalamos las principales ventajas de estos sistemas según el profesorado que ha intervenido en esta experiencia. El 17% de los docentes señala la importancia que tiene el hecho de compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, el 23% hace referencia a la contribución que supone para el desarrollo profesional del docente y también que puede servir para evitar la rutina. Además, el 43% explicita el mayor conocimiento humano e intelectual que supone para el profesorado.

Cuadro 2. Ventajas vinculadas al profesorado

Profesorado	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.	+				
Mayor conocimiento intelectual y humano del alumnado.			+		
Desarrollo profesional y creación de hábitos de trabajo que evitan la rutina.		+			

El cuadro número 3 recoge las principales ventajas que estos sistemas generan en el propio proceso. Así, el 17% del profesorado considera que es un proceso lógico, comprensivo, transparente y práctico. Además, con el mismo porcentaje, consideran que se consigue una mayor comprensión y profundización en algunos temas. También, el 17% explicita que la evaluación formativa refleja una valoración justa y coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje. El 20% del profesorado se hace eco de la elección mayoritaria que realiza el alumnado sobre la opción de evaluación continua y también la mayor selección temática que se lleva a cabo. El 26% estima que se mejora la planificación y la información inicial que se presenta de la asignatura. Mientras, el 29% indica la mayor facilidad para superar la asignatura y la mayor probabilidad de obtener una buena calificación. El 31% hace referencia a la satisfacción final del alumnado y al buen clima de la clase. Una parte importante de los docentes, el 43%, señala que se facilita el proceso negociador con el alumnado. El 63% de los profesores considera que la asignatura aumenta su credibilidad, su ajuste con la realidad práctica, su mayor utilidad y aplicación, además de su vinculación directa con el desarrollo de las competencias profesionales. El 69% del profesorado considera que el trabajo de los alumnos se lleva al día con un aprendizaje continuado, dinámico, flexible, integrado y ajustado al proceso.

Cuadro 3. Ventajas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje

Proceso	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Elección mayoritaria de la opción de evaluación continua.		+			
Proceso lógico, comprensivo, transparente y práctico.	+				
Trabajo que se lleva al día y aprendizaje continuado, dinámico, flexible, integrado y ajustado al proceso.				+	
Mejor planificación e información previa.		+			
Mayor comprensión y profundización en algunos temas.	+				
Mayor selección de los temas.		+			
Mayor credibilidad de la asignatura y ajuste a la realidad práctica. Mayor utilidad y aplicación. Desarrollo de las competencias profesionales.				+	
Mayor negociación del proceso.			+		

Clima de clase bueno y satisfactorio.		+			
Valoración justa y coherente del proceso de aprendizaje.	+				
Mayor facilidad para superar la asignatura y obtener una buena calificación.		+			

En relación con las competencias docentes, ver cuadro 4, el 23% del profesorado señala los diferentes roles docentes que asumen los alumnos con esta metodología. El 29% explicita la mejora de la capacidad de búsqueda de la información de calidad, mientras que el 43% comenta la importancia que conlleva el análisis crítico y reflexivo de la práctica en la evaluación formativa. El 46% marca el trabajo en grupo cooperativo de un proyecto común como una de las ventajas más relevantes y el 51% constata la significación que el aprendizaje dialogado y el contraste de opiniones que se produce en las discusiones y los debates suponen en la formación del alumnado.

Cuadro 4. Ventajas relacionadas con las competencias docentes

Competencias docentes	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Búsqueda de la información de calidad		+			
Análisis crítico y reflexivo de la práctica			+		
Trabajo en grupo cooperativo de un proyecto común			+		
Aprender a dialogar, contrastar opiniones, discutir y debatir			+		
Diferentes roles: observador participante, evaluador sistemático, organizador.		+			

En relación con las ventajas relacionadas con las actividades planteadas, ver cuadro 5, el 17% del profesorado señala que este tipo de evaluación favorece la preparación y exposición de los temas relacionados con los contenidos de las asignaturas. El 31% explicita la importancia que conlleva la elaboración de diferentes documentos y materiales. El 43% explicita que, mediante la variedad de actividades, la calificación se centra en el proceso y no en los resultados. Mientras que el 51% señala el mayor proceso creativo, que exige la elaboración y utilización de actividades, instrumentos, recursos y estilos de enseñanza que surgen a través de esta metodología. El 66% del profesorado señala también la importancia que tiene la evaluación formativa, la

diversificación de los instrumentos de evaluación que lleva asociada y la aparición en mayor o menor medida de los procesos de coevaluación y autoevaluación.

Cuadro 5. Ventajas relacionadas con las actividades planteadas

Actividades	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Mayor desarrollo creativo. Mayor variación de actividades, instrumentos, recursos y estilos de enseñanza.			+		
Elaboración de documentación y materiales.		+			
Importancia de la evaluación formativa. Diversificación de los instrumentos de evaluación. Coevaluación. Autoevaluación				+	
Calificación centrada en el proceso.			+		
Exposición de temas.	+				

En resumen, podemos destacar, entre las ventajas encontradas, que:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje, al compartirse con los alumnos, se torna más democrático, dialogado, cercano, agradable y transparente.
2. Se valora más el esfuerzo, el compromiso personal, la toma de responsabilidades, el trabajo realizado y la calidad de los aprendizajes. Se refuerzan las relaciones interpersonales y se fomenta el aprendizaje entre iguales. Surge así una metodología más adecuada para el trabajo con grupos heterogéneos de alumnos.
3. Se favorece la dimensión formativa de la evaluación. Las actividades planteadas en el proceso de esta metodología son especialmente formativas y están más relacionadas con sus futuras competencias docentes: búsqueda de la información, investigación inductiva, análisis crítico, exposición de opiniones, capacidad de dialogar y colaborar, elaboración de documentos, construcción del currículo, habilidades sociales.
4. Permite y potencia un aprendizaje más personalizado. Hay una mayor utilización de las tutorías, se reduce el tiempo de demora y aumenta el número de *feedbacks*, mejorando el seguimiento del docente y la posibilidad de ayuda en la resolución de errores. La asistencia se convierte en un requisito imprescindible para el seguimiento de la asignatura si el alumno ha elegido la evaluación continua y formativa.

5. Se constata una mayor implicación, conciencia y motivación del alumnado en su aprendizaje, al ser éste un sujeto activo y protagonista del proceso. El alumno como principal centro de interés del proceso.
6. Mejoran las calificaciones y se valora más la asignatura incrementándose la credibilidad de los contenidos de aprendizaje. Además, se reduce la incertidumbre, la ansiedad y el estrés del alumnado. Este hecho provoca que se tenga más tiempo para estudiar el resto de las materias, sobre todo, en el período de exámenes.
7. Se registra un aumento de la variedad de las actividades formativas. La evaluación se convierte en una parte importante del proceso, aumentando su carácter compensatorio y enriquecedor. Las entrevistas individuales y grupales se convierten en instrumentos muy potentes para mejorar el aprendizaje dialogado, entre los alumnos y el profesor. Se refuerza la producción colaborativa de materiales, convirtiéndose éstos en elementos siempre revisables y a disposición del profesorado y del propio alumnado. En este sentido, por ejemplo, se crean carpetas por subgrupos o temáticas para cada grupo clase. El docente mejora su capacidad de observación y reflexión crítica.

PROBLEMAS EMERGENTES Y POSIBLES SOLUCIONES

La aplicación de estos sistemas de evaluación no es ajena a diferentes problemas. En este apartado exponemos los principales problemas que han encontrados los profesores en sus respectivas aplicaciones y cuáles han sido las soluciones que proponen introducir después de su puesta en práctica. Las técnicas básicas de recogida de datos son: la aplicación de un cuestionario anónimo a los alumnos al finalizar cada asignatura, la realización de entrevistas posteriores con el alumnado y las observaciones realizadas por el profesor recogidas en su cuaderno de campo.

Para centrar mejor los problemas que han ido surgiendo en cada caso, se han establecido una serie de categorías que tratan de incluir, las cuestiones más interesantes a este respecto. Éstas serían: **resistencia** (es decir, dudas que se les presentan al alumnado a la hora de atender la asignatura desde una implicación personal mayor que los sistemas tradicionales de evaluación), **carga de trabajo, planificación, dificultades organizativas, costumbre e inseguridad y paso a la calificación**. A partir de los siguientes cuadros exponemos las cuestiones más relevantes y su cuantificación, utilizando para ello, los mismos intervalos utilizados anteriormente y que recogen el porcentaje de profesores que señalan estos problemas o soluciones: muy pocos (10-19%), pocos (20-35%), medio (36-60%), muchos (61-80%) y casi todos (81-100%). Señalaremos con signo +, el intervalo que prevalece.

Resistencia

En el cuadro 6, presentamos los principales problemas relacionados con la resistencia.

Cuadro 6. Problemas relacionados con la resistencia.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Dudas e incertidumbre que se generan en el alumnado a la hora de elegir la opción de evaluación formativa por su desconocimiento y falta de experiencia.					+
Los alumnos piensan que este tipo de evaluación genera más trabajo					+
Los profesores acuerdan con los alumnos los planteamientos del proceso de evaluación		+			
El profesorado conoce el nivel de conocimientos iniciales de los alumnos		+			
Los profesores ofrecen la posibilidad de que el alumno se ponga una calificación de partida	+				

El 89% de los profesores estima que el alumnado, cuando se le presenta este sistema de evaluación, se queda un poco expectante, sobre si le es conveniente escoger esta nueva metodología o mantenerse en el sistema tradicional, cuya única opción es el examen. Según explica el alumnado, esta expectación generada es consecuencia de: la carga de trabajo que se le presenta (91% del alumnado), también por cuestiones éticas derivadas de la implicación en el proceso de autoevaluación del proceso (85%); y por último, tanto por el desconocimiento de sus posibilidades, en función de sus responsabilidades laborales, como por si pueden hacerlo compatible con la carga de trabajo de otras materias (92%).

En este sentido, una de las mayores resistencias que ofrecen los alumnos a la hora de escoger la vía de evaluación formativa, con todos sus condicionamientos, es la falta de consenso en los planteamientos iniciales del proceso (82% del profesorado). Esto les produce sensación de desconfianza y desorientación, puesto que luego se les pide que asuman responsabilidades a la hora de tomar decisiones, cuando en muchas ocasiones

ven que ya les viene todo dado de antemano. También existe un problema en este sentido, que es la falta de información que se tiene sobre el nivel que traen los alumnos, tanto en cuestiones conceptuales como de asimilación de procedimientos para aprender (75%). Por último, hecho que sólo lo manifiesta un profesor, los alumnos muestran cierta resistencia e incertidumbre porque no es habitual que puedan elegir una nota desde el principio y que se mantenga hasta el final. Creen que hay algo escondido, que hay una trampa, en la propuesta del profesor o que éste no va a cumplir con su palabra.

Soluciones a estos inconvenientes

En el cuadro 7, presentamos las posibles soluciones planteadas al problema de la resistencia.

Cuadro 7. Soluciones relacionadas con la resistencia.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
No imponer. Llegar a acuerdos. Hacer participe al alumnado en las decisiones referentes a la evaluación.					+
Explicar claramente las implicaciones éticas que implica una evaluación formativa.					+
Plantear opciones de evaluación tradicional, formativa junto con otras opciones mixtas.				+	

El 84% de los profesores indica que el diálogo inicial que se establece debe ser una parte del proceso de evaluación, ya que este sistema para ser eficaz, en función de los fines formativos que persigue, no se puede imponer sin acuerdos iniciales ente el profesor y los alumnos. Para el 64% del profesorado sería interesante que se tomen decisiones que partan del propio grupo de alumnos y que se establezcan y mantengan unos criterios asumidos por todos aquellos que elijan esta opción de evaluación. Sólo así les motivaremos hacia la asunción de responsabilidades. Otra solución que plantea el 62% del profesorado es generar diferentes vías de evaluación que pasan desde una claramente formativa, que es la que han seguido la totalidad de profesores, a otras denominadas mixtas para aquellos alumnos que abandonan el proceso por imposibilidad de seguirlo en toda su magnitud; y una tercera, la más tradicional, que se basa en cumplir con un examen al final del período de docencia, obligada a realizar por las imposiciones del sistema y que en ningún caso se contempla como única vía de evaluación.

Carga de trabajo

Con relación a la carga de trabajo que estos sistemas de evaluación exigen, nos referimos a la manera como se ha estructurado el trabajo de la asignatura y cómo repercute en el trabajo del profesor y de los alumnos. En el cuadro 8, presentamos los datos de los problemas relativos a la carga de trabajo.

Cuadro 8. Problemas relacionados con la carga de trabajo.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Excesivo trabajo tanto para los alumnos como para el profesor.					+
Creación de agravios comparativos con otras asignaturas que utilizan opciones de evaluación más tradicionales y que exigen menor carga de trabajo.				+	
Los alumnos abandonan la vía de evaluación formativa por otras vías (vía mixta o examen final)		+			

El 94% de los profesores certifica que existe, en muchas ocasiones, un exceso de trabajo tanto por parte del mismo profesor, en cuanto a preparar, desarrollar y corregir los instrumentos y herramientas didácticas de evaluación; como de los alumnos, en la elaboración de trabajos, reuniones de grupo, lecturas... Es especialmente significativa esta carga de trabajo en los finales de los cuatrimestres y de curso, que es cuando se acumulan más entregas de trabajos y de exámenes de otras asignaturas que no siguen este sistema de evaluación. Un dato significativo que merece la pena resaltar es que de todos los casos y alumnos estudiados, el 23% del alumnado abandona la vía de evaluación formativa y pasa directamente al examen final, puesto que además de la entrega de los trabajos, exige regularidad y asistencia a clase. El 46% del profesorado ha indicado que con estos sistemas de evaluación se ha producido una desmotivación, no ya sólo por parte del alumnado, sino que el propio profesor ha sentido como tedioso su trabajo por el exceso de correcciones que tenía que hacer sobre las tareas y trabajos de los alumnos, y no poder aportar todos los *feed-backs* necesarios sobre su proceso de

aprendizaje. En esta línea, el 76% de los alumnos ha percibido agravios comparativos al ver la carga de trabajo que profesores y tutores de otras materias han demandado a sus alumnos, al ser sensiblemente inferior a los que desarrollan sistemas de evaluación formativa.

Esta excesiva carga de trabajo genera, por un lado, fuertes resistencias en el alumnado universitario, como explica Knight (2005). Por otro lado, supone una de las barreras que señalan los profesores, porque conlleva una importante inversión de tiempo en el desarrollo e implantación de estos nuevos procedimientos (Brown y Glasner, 1999).

Soluciones a estos inconvenientes

En el cuadro 9, se aporta cómo los profesores plantean posibles soluciones a los problemas relacionados con la carga de trabajo.

Cuadro 9. Soluciones relacionadas con la carga de trabajo

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Empleo de carpetas didácticas colaborativas (entre diferentes asignaturas).				+	
Favorecer vías de evaluación mixtas que se adapten a situaciones particulares del alumnado.				+	
Seleccionar adecuadamente los instrumentos y materiales requeridos por la opción evaluación formativa.					+
Analizar los tiempos de trabajo requeridos por la utilización de diferentes instrumentos de evaluación: carpetas etc.				+	

El 74% del profesorado ha diseñado diferentes estrategias para hacer menos arduo y absorbente el trabajo de los alumnos, por ejemplo: el empleo de carpetas colaborativas con el fin de desarrollar capacidades interpersonales y disminuir los trabajos a corregir; favorecer vías mixtas más flexibles que se adapten a algunas situaciones particulares de los alumnos, (el 63% del profesorado); seleccionar mejor los materiales que se entregan al alumno, en función de su calidad e interés para que los alumnos no caigan en la desmotivación, (el 93%). También se emplean otras soluciones como: utilizar las entrevistas individuales y grupales, mediante el uso de las tutorías, tanto de manera

voluntaria por parte del alumno, como de manera programada por parte del profesor, que las utiliza para orientar y dirigir los trabajos demandados (82% del profesorado); aplicar las nuevas tecnologías en el proceso de intercambio de información profesor-alumno y alumno-alumno, para no aumentar los tiempos de reunión en casos, sobre todo, en los que la dispersión geográfica dificulta esos tiempos, (71%); fomentar el trabajo en equipo entre los docentes, para consensuar criterios de evaluación y formas de trabajar y no caer así en contradicciones ni en agravios comparativos, (45%); hacer partícipes a los alumnos a la hora de fijar los criterios de evaluación (43%); elaborar fichas de control que permitan realizar valoraciones mucho más rápidas de cada una de las propuestas de trabajo planteadas (93%).

Planificación

Conseguir que el proyecto docente esté bien organizado es una premisa básica para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje al sistema de evaluación formativa y compartida, y así no caer en contradicciones metodológicas. En el cuadro 10, presentamos los datos relacionados con esta problemática.

Cuadro 10. Problemas relacionados con la planificación.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Falta de acuerdo entre el profesorado del valor del examen en la evaluación formativa.			+		
Miedo en algunos profesores a la hora de plantear evaluaciones compartidas y calificaciones dialogadas.				+	
Dificultad a la hora de evaluar y calificar el trabajo colaborativo y la aportación individual al trabajo.			+		
Dificultad para integrar dinámicas colaborativas, sobre todo en los primeros cursos.				+	
Estrés que provoca el tener que cumplir con el desarrollo de todos los contenidos.			+		
Infrautilización de las tutorías.				+	

Los exámenes que se establecen, bien de manera parcial o como parte final del proceso de aprendizaje, plantean serias dudas sobre su eficacia y provocan indecisiones sobre su congruencia con la metodología empleada. Un 43% de los profesores cree que estas pruebas escritas pueden servir para certificar la implicación del alumno en la

asignatura, sin embargo, se aprecian unos resultados académicos bastante bajos en la mayoría de los casos, porque el peso que tiene en la calificación final es mínimo y los alumnos no se esfuerzan lo suficiente en su preparación.

Se crean situaciones de incoherencia con el modelo de evaluación planteado, puesto que algunos profesores, el 38%, todavía no se atreven a aplicar las evaluaciones compartidas y las calificaciones dialogadas. El 60% del profesorado opina que los trabajos en grupo son difíciles de evaluar y calificar, puesto que se tiende a dar una valoración general al conjunto de los mismos, pero no se especifica lo que corresponde a cada parte o a cada alumno.

Un 84% de los profesores entregan un dossier, o un guión de contenidos extenso, al principio del curso sobre el que girarán todos los conceptos teóricos y sobre el que se realizarán las consiguientes ampliaciones y profundizaciones. No obstante, el 76 % del profesorado considera este dossier demasiado extenso.

Las tutorías, aunque es un instrumento que se incluye en todos los programas docentes (100%), están infrautilizadas. El 88% del profesorado entiende que su uso muchas veces se hace de manera forzada por parte del profesor, con lo que la relación profesor-alumno no es todo lo fluida que cabría esperarse.

El 67% de los profesores señala diferentes dificultades que han encontrado a la hora de hacer un seguimiento pormenorizado de los grupos de trabajo, bien porque los grupos eran muy numerosos o bien porque era difícil que se acostumbraran a esa dinámica (sobre todo con alumnos de primer curso), por el desconocimiento entre ellos que dificultaba las reuniones y el consenso. Además, la aplicación de técnicas de coevaluación en el propio grupo, que han sido puestas en funcionamiento por el 76% de profesores, exige unas recomendaciones éticas importantes, con lo que muchos alumnos ponen muchos reparos a la hora de juzgar el trabajo de sus compañeros.

Soluciones a estos inconvenientes

Las soluciones que aporta el profesorado implicado en esta experiencia, con relación a la problemática de la planificación quedan registradas en el cuadro 11.

Cuadro 11. Soluciones relacionadas con la planificación.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Utilización progresiva de la autoevaluación y coevaluación, dejando claro las recomendaciones éticas sobre su uso.					+
Abordar fundamentalmente aquellos contenidos esenciales de la materia, siendo consecuente con los créditos de cada una.					+
Utilización de las tutorías como instrumento que permite hacer un seguimiento pormenorizado del proceso de aprendizaje de los alumnos, además de favorecer las relaciones interpersonales y ayudar a la planificación y elaboración de los diferentes trabajos					+
Se plantean notas de corte para la superación de los exámenes de contenidos					+
Se ofrecen plantillas que favorecen el proceso de autoevaluación y coevaluación					+

En cuanto al examen que se propone, como parte del proceso de evaluación, el 83% de profesores que aplica este instrumento estima que se le debe dotar de un mayor peso, y aunque sea muy difícil comprobar si es un instrumento útil para verificar la adquisición de conocimientos, es conveniente exigir que se alcance una calificación mínima para continuar y superar la evaluación positiva de la asignatura.

La realización de autoevaluaciones y coevaluaciones supone romper con hábitos que dan seguridad, pero su utilización necesita tiempo, una práctica sistemática a partir del establecimiento de criterios explícitos y dialogados claros, para ir ganando en credibilidad y validez. Todos los profesores incluyen en sus proyectos docentes este tipo de evaluaciones, aunque para ello, y debido también a la falta de práctica por parte de los alumnos, es necesario que estos medios estén muy bien planificados y sean fáciles de realizar por parte del alumnado. El 100% de los profesores utiliza plantillas e instrumentos que permiten aportar información de la calidad del trabajo realizado y favorecen el aprendizaje de los procesos de autoevaluación.

El 90% de profesores estima oportuno seguir ofreciendo un dossier de la asignatura o esquema de contenidos ampliado, aunque también se entiende necesario abordar más los contenidos esenciales, y no querer abarcar más de los que realmente se puede asumir, por la carga de créditos que la materia tiene.

El 100% de los profesores opina que es necesario utilizar más las tutorías. Esta actividad permitirá realizar un seguimiento más pormenorizado del proceso de aprendizaje de los alumnos, y favorecerá las relaciones interpersonales entre sus

participantes y el profesor, además de servir de ayuda a la hora de planificar y elaborar los trabajos encomendados. Éstos deben organizarse de manera planificada por parte del profesor, lo que piensa el 74% de los docentes, para ir avanzando hacia un uso de las mismas más regular y espontáneo.

Dificultades de organización

Este tipo de evaluación tiene una dificultad de base para su realización, como es su realización con grupos numerosos. Calcular la carga de trabajo es esencial para que pueda ser viable para el profesor y los alumnos. En el cuadro 12 se presentan los problemas relacionados con la organización del proceso.

Cuadro 12. Problemas relacionados con la organización.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Los grupos numerosos dificultan el conocimiento en profundidad de los alumnos/as.					+
Las clases lectivas tradicionales son insuficientes para abordar las competencias que requiere aprender un alumno universitario.					+
La participación en clase a la hora de realizar puestas en común se hace muy difícil en grupos grandes.				+	
Falta de infraestructuras para utilizar equipos informáticos en la propia universidad.				+	
Se utilizan las plataformas virtuales para realizar el seguimiento del trabajo de los alumnos				+	
El proceso de coevaluación provoca conflictos personales entre los componentes del grupo			+		

El sentimiento de casi todos los profesores (92%) es que los grupos numerosos no facilitan el conocimiento en profundidad de todos los alumnos, por lo que en muchas ocasiones los alumnos aprueban en proyectos grupales sin que esté muy claro que hayan participado mínimamente. Son muchos los datos que se aportan a lo largo del proceso, por los que se certifica que las clases lectivas se ven insuficientes para corregir y abordar los problemas que se derivan, por tanto se cree conveniente utilizar otras vías de

acercamiento como pueden ser las plataformas virtuales, que son utilizadas por un 76% del profesorado o las tutorías personalizadas, un 84%. Por otro lado, y en el caso de algunas asignaturas con grupos muy reducidos, ha supuesto un problema en cuanto a que no favorece las relaciones personales. El 52% de los profesores opina que esta situación ha desvirtuado los resultados de la coevaluación.

La participación en la clase, a la hora de realizar puestas en común y debates, ha sido difícil por la cantidad de personas que querían participar y no se les podía dar turno de palabra. El excesivo número de alumnos se ve como una dificultad en la comunicación y en el intercambio de informaciones, según el 90% del profesorado.

El 81% de los docentes también considera un problema el recoger los cuestionarios de evaluación finales realizados por parte de todos los alumnos. Al ser un cuestionario anónimo, y en algunos casos enviado vía *e-mail*, no hay control de los alumnos que lo entregan o envían. En este caso, se añade una dificultad constatada como es la imposibilidad de acceder por parte de algunos alumnos, 43%, a las redes informáticas desde sus domicilios, principalmente por no tener su residencia habitual donde cursan sus estudios.

Soluciones a estos inconvenientes

Ante la problemática relacionada con los aspectos organizativos, los profesores plantean las siguientes soluciones, cuadro 13.

Cuadro 13. Soluciones relacionadas con la organización.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Actualizar casi diariamente la asistencia a clase y la participación en los trabajos y debates.				+	
Las tutorías como una eficaz solución para atender personalmente al alumnado y asegurarse de su implicación en el proceso.					+
Favorecer la participación del alumnado mediante la utilización de estrategias que le faciliten ser moderador en los debates.			+		
Una buena planificación de cada sesión de trabajo que permita controlar el ritmo del proceso y la distribución adecuada de la carga de trabajo.				+	
Planificar con antelación la necesidad de utilizar los medios telemáticos de la propia universidad para la entrega de los cuestionarios finales					+

El 82% de los profesores cree conveniente organizar todos y cada uno de los elementos que forman parte de la evaluación, actualizando casi diariamente la asistencia, el proceso de realización de los trabajos y la participación en los debates y foros, incluso organizando grupos más reducidos, para poder disponer de situaciones de aprendizaje más enriquecedoras y favorecedoras. El 90% de los profesores opina que las tutorías son la mejor solución para atender a todos los alumnos, y asegurarse así que su implicación en el proceso es la adecuada.

La utilización de un alumno que ejerza de moderador en las puestas en común y en los debates que se realizan en clase es una solución que señala el 54% del profesorado a la hora de dar cabida a la participación de un mayor número de alumnos. El 75% de los docentes también cree necesaria realizar una buena planificación de cada sesión, para controlar el ritmo de la misma y repartir así mejor la carga de trabajo.

El 86 % de los profesores considera que la recogida de los cuestionarios finales anónimos se puede hacer solicitándoles con mayor antelación. Si la entrega se realiza mediante medios telemáticos, se debe planificar mejor la utilización de los recursos que la universidad tiene.

Costumbre e inseguridad

Un buen número de profesores y alumnos que participan en este proyecto no tienen el hábito de trabajar según esta modalidad de evaluación, lo que genera situaciones de duda e inseguridad. Según Knight (2005), el desarrollo y utilización eficaz de estos sistemas requieren cierto tiempo, ya que implican procesos novedosos que generan incertidumbre. En el cuadro 14, presentamos los principales datos relativos a los problemas referidos a la costumbre e inseguridad.

Cuadro 14. Problemas relacionados con la costumbre y la inseguridad.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Inseguridad e incomodidad del alumno que se enfrenta por primera vez a estos sistemas de evaluación.					+
Falta de experiencia en el profesorado ante el nuevo rol que se le asigna.			+		
Inmadurez del alumnado a la hora de autoevaluarse o evaluar a sus compañeros.				+	
Falta de cultura participativa en el alumnado tanto en foros, debates e incluso en las tutorías.				+	
El profesorado percibe una actitud pasiva del alumnado en clase				+	

El 87% de los profesores juzga que gran parte del alumnado no está acostumbrado a esta forma de evaluar y no sabe bien qué tiene que hacer, se siente perdido e incómodo. A veces está desorientado al desconocer los objetivos de aprendizaje que se pretenden, requiriéndole una mayor exigencia y compromiso que puede coartar su creatividad. El 68% de los profesores piensa que los alumnos asisten a clase o a algunas reuniones y tutorías creyendo que lo único que se les pide es su presencia, pero sin participar activamente e interfiriendo en el desarrollo de las sesiones, o escogen esta modalidad de evaluación por el simple hecho de que no supone hacer un examen o prueba escrita final. Es difícil hacer cambiar la idea tradicional de ir acumulando conocimientos para realizar posteriormente un examen. El 72% de los alumnos prefiere esta alternativa, por sentirse más seguros, es lo que han hecho siempre, aunque el 87% declara que aprendería más por la vía de la evaluación formativa. El carácter abierto y participativo que se da a la evaluación formativa y compartida se confunde en ocasiones con el “todo vale”, lo que perjudicará el desarrollar un trabajo diario y continuado.

El 70% del profesorado está convencido de que su rol cambia con respecto al método tradicional de enseñanza, ya que ahora asume el rol de facilitador de aprendizaje, frente a un modelo más instructivo.

En las autoevaluaciones, el 67% de profesores observa en muchos alumnos una inmadurez que hace que los datos de su autopercepción sean poco reflexionadas o poco ajustadas a la realidad, por lo que pudieran perder su valor. En muchos casos, sobre todo en las técnicas de coevaluación, no se siguen las recomendaciones éticas para llevarlas a cabo, quizás por desconocimiento o por falta de costumbre. Este problema, según el 87% del profesorado, iría desapareciendo a medida que estas técnicas evaluativas se integraran en su proceso habitual de aprendizaje.

Soluciones a estos inconvenientes

Los problemas relacionados con la falta de costumbre e inseguridad se proponen solucionar a partir de las propuestas expresadas en el cuadro 15.

Cuadro 15. Soluciones relacionadas con la costumbre y la inseguridad.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
“Entrenarse” en el uso de determinados instrumentos de evaluación				+	
Dedicar tiempo a informar sobre las implicaciones y requerimientos de estos sistemas de evaluación.					+
Clarificar con precisión los criterios de evaluación y calificación de cada uno de los instrumentos utilizados.					+
Los profesores se coordinan a la hora de planificar la evaluación de sus asignaturas			+		

Se acuerda con los alumnos los porcentajes en la calificación de cada instrumento utilizado		+			
Se cambian los criterios de calificación a lo largo del proceso de aplicación	+				

El 78% del profesorado opina que el desconocimiento inicial de esta manera de evaluar puede provocar algunas inseguridades e incluso reflejar el punto de vista más subjetivo del alumno, sobre todo en los cuestionarios finales de la asignatura. Pero todos afirman que es un proceso que necesita “entrenamiento” en el uso de determinados instrumentos de evaluación con los que no están familiarizados habitualmente los alumnos. Para que vaya desapareciendo esta inseguridad inicial, el 89% de los profesores propone que es conveniente informar al principio del proceso y durante las primeras tutorías, de cuál es el sistema de trabajo que se va a llevar, incluso el 32% de los docentes incluye la posibilidad de invitar a alumnos que ya cursaron la asignatura años anteriores para que expongan sus experiencias sobre las exigencias y requerimientos de estos sistemas de evaluación. Otra solución, que propone el 56%, es hacer ver a los alumnos que los profesores, o la mayoría de ellos, siguen caminos similares, coordinándose para emprender acciones conjuntas, lo que evitaría el lógico desconcierto por seguir estilos metodológicos diferentes.

Todos los profesores (100%) establecen por escrito y de forma pormenorizada los criterios e instrumentos de evaluación, y detallan de forma concreta y clara los criterios de calificación. Sin embargo, sólo el 36%, acuerda con los alumnos los porcentajes en la calificación de cada uno de los instrumentos utilizados. Por tanto, y para no caer en incoherencias y generar inseguridades, se propone que este sistema de evaluación debe mantenerse durante todos los años que dure la carrera. Según el 67% del profesorado, se debe atender especialmente a los primeros cursos de las carreras, pues serán ellos los que darán consistencia y fiabilidad a la metodología empleada al finalizar su proceso formativo.

Calificación

En este apartado se describen las dificultades que, en ocasiones, supone para el profesorado y el alumnado traducir a una calificación numérica el proceso de evaluación realizada. En el cuadro 16, se presentan los datos referidos a los principales problemas derivados de la calificación.

Cuadro 16. Problemas relacionados con la calificación.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Excesiva tendencia a la subjetividad en la autoevaluación y coevaluación que ha generado en ocasiones un clima de desconfianza general.					+
Percepción por los alumnos de cierta arbitrariedad en la transferencia desde los criterios de evaluación hasta la calificación.				+	
Incomodidad de los alumnos a la hora de consensuar una calificación.				+	
Considerar el valor del examen en evaluaciones de carácter formativo.			+		
Los resultados obtenidos de las autoevaluaciones generan desconfianza en el profesorado			+		
El examen se utiliza para acreditar la capacidad individual del alumno		+			

El 87% de los alumnos expresa en sus autoevaluaciones y en los informes finales de la asignatura que la evaluación tiende a la subjetividad y a relativizar los resultados, sobre todo si se utilizan cuestionarios demasiado abiertos en los que a los alumnos les cuesta manifestarse. De ahí que el 84% de los alumnos perciba que la transferencia de los criterios de evaluación a la calificación es, cuanto menos, arbitraria.

El 46% de los profesores, y ante la “poca sinceridad” (¿o inconsciencia?) de algunos alumnos en la autoevaluación, calificándose muy por encima o por debajo de su trabajo real, piensa que se ha creado un clima de desconfianza en el grupo que puede desaconsejar utilizar este instrumento de calificación. El 80% de los alumnos se siente incómodo a la hora de consensuar una calificación, y en la mayoría de las ocasiones justifica la nota simplemente por su esfuerzo sin considerar otros criterios.

El uso del examen en el modelo de evaluación que se plantea está bastante cuestionado, con opiniones dispares. Por un lado, el 65% de los profesores no emplea este instrumento, puesto que manifiesta que el modelo de enseñanza-aprendizaje está compuesto por multitud de actividades evaluables (talleres, prácticas, elaboración de unidades didácticas, recensiones, cuadernos de campo, portafolios, trabajos de campo, exposiciones orales...) y considera que la evaluación que se hace de ellas es suficiente para obtener la calificación que le corresponde al alumno. Estiman que el examen se centra sólo en el resultado de los aprendizajes, ignorando el valor de los procesos formativos. Por otro, el 35% del profesorado, plantea que el examen cumple la función

de acreditar la capacidad individual de cada alumno, ya que la mayoría de las actividades que se realizan, se hacen en grupos o pequeños grupos. Además permite verificar si todo el alumnado tiene conceptos claves adquiridos que no se hayan podido comprobar mediante otros instrumentos de evaluación.

Soluciones a estos inconvenientes

Las principales soluciones aportadas por el profesorado, con relación a la calificación, aparecen reflejadas en el cuadro 17.

Cuadro 17. Soluciones relacionadas con la calificación.

	Muy pocos (10-19%)	Pocos (20-35 %)	Medio (36-60 %)	Muchos (61-80%)	Casi todos (81-100%)
Elaborar instrumentos que recojan la información de una manera más precisa y que se centren en los aspectos más relevantes.					+
El diálogo profesor-alumno como una vía que redundará en una mayor objetividad.				+	
Incluir a lo largo del curso pruebas objetivas parciales, exigiendo una mínima calificación para poder superarlas.			+		
El uso de coevaluaciones favorece las relaciones interpersonales				+	

Aunque el 78% de los profesores advierte de la subjetividad que se puede crear en algunas autoevaluaciones y coevaluaciones, también señala que ésta se puede ir superando a medida que se practique más este proceso. Para ayudar en este proceso de auto y coevaluación, el 87% del profesorado cree que es necesario diseñar cuestionarios que se centren mejor hacia las cuestiones más relevantes, en las que quiere el profesor que se fije el alumno. De todas maneras, el 74% del profesorado considera fundamental el fomentar el diálogo profesor-alumno y alumno-alumno para crear una vía de mayor (auto) conocimiento, lo que supondría una mayor objetividad en las valoraciones. En cuanto a las coevaluaciones de los integrantes del grupo, el 68% de los profesores entienden que los posibles problemas que surgen internamente a la hora de las deliberaciones son positivos para conseguir llegar a acuerdos, desarrollándose así las capacidades interpersonales.

El 43% de los docentes no descarta la posibilidad de realizar exámenes dentro del proceso de evaluación formativa, aunque éstos deben estar incluidos en el proceso de evaluación y no como resultado final en la adquisición de aprendizajes. El 38% del profesorado cree conveniente incluir pequeñas pruebas parciales a lo largo del curso, sin que éstas tengan una carga excesiva en el porcentaje final de la calificación. Eso sí, se

creo favorable exigir que superen una nota de corte para que se consigan los objetivos relacionados con los contenidos de la asignatura.

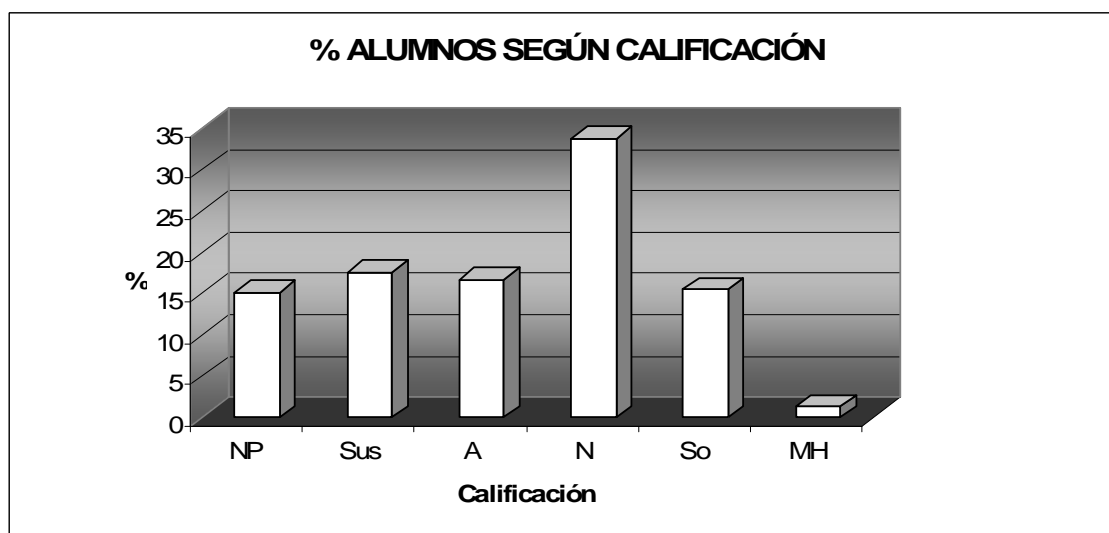
Rendimiento académico

En la tabla 2 y en la figura 1 presentamos el porcentaje de alumnos del total estudiado, según la calificación obtenida. En la tabla 2 presentamos los datos totales de rendimiento académico del alumnado, en porcentajes, según la calificación obtenida. En la figura 1 presentamos un gráfico con una distribución por columnas de estos mismos datos. En la tabla 3 podemos apreciar el porcentaje de alumnos por caso según la calificación obtenida.

Tabla 2. Porcentaje alumnos según calificación.

CALIFICACIONES	% Alumnos
No presentados	15,20
Suspensos	17,59
Aprobados	16,72
Notables	33,74
Sobresalientes	15,44
Matriculas de Honor	1,28

Figura 1. Porcentaje de alumnos según su calificación



NP: no presentados; Sus: suspensos; A: aprobados; N: notables; So: sobresalientes; MH: matrículas de honor.

Como puede observarse, el porcentaje global de alumnos aprobados supone un 67,18% del total. Concretamente, el 50,46% de los alumnos han obtenido una calificación de notable, sobresaliente o matrícula de honor, mientras el porcentaje de suspensos asciende al 17,59% y el de no presentados al 15,20%. Como podemos comprobar, los resultados académicos globales conseguidos después de utilizar este tipo de evaluación han sido altamente positivos, lo que demuestra que el trabajo realizado tanto por los profesores como por los alumnos se ha visto recompensando por unas calificaciones que cumplen las expectativas marcadas inicialmente.

En la tabla 3, aparecen reflejados el porcentaje de alumnos según calificaciones en cada uno de los casos.

Nos parece especialmente significativo destacar, a modo de ejemplo, los resultados académicos de los casos número 7, 16, 17, 18, 19 y 24, sobre todo en lo referente al porcentaje de alumnos que obtienen la calificación de notable o sobresaliente: 66,66%, 75,57%, 68,04%, 63,15%, 44,22% y 82,88%; respectivamente. Analizando estos casos, podemos apreciar que en los casos 16, 17 y 24, la asistencia es un criterio de evaluación exigido, y con un importante peso en la calificación final; concretamente en los casos 16 y 17, la asistencia a clase supone el 25% de la calificación final, mientras que en el caso número 24, esta evaluación formativa, exige como requisito el asistir entre el 80 y 100% de las clases prácticas si se quiere aspirar a la calificación de notable o sobresaliente.

Aunque a nivel global, como hemos podido apreciar, los resultados académicos son realmente satisfactorios, queremos destacar algunos casos donde apreciamos resultados académicos que conviene resaltar y analizar.

Es significativo el porcentaje de alumnos no presentados en los casos número 5, 10 y 13. Así, por ejemplo, encontramos en el informe del caso número 5, que el porcentaje de alumnos no presentados asciende al 64,28%. La razón, según se lee en el informe del caso, es que existe un gran porcentaje de alumnos que trabaja fuera del ámbito

universitario y no puede seguir la asignatura, sobre todo en lo que se refiere a la realización de los trabajos y de las prácticas. Otros ejemplos significativos, donde el porcentaje de alumnos no presentados es superior a la media global, es el caso número 10, en el que encontramos un porcentaje de no presentados que asciende al 38,46%, y el caso número 13, con un 36,66% de alumnos no presentados. Analizando las razones que aparecen recogidas en estos informes, y que señalan que las causas por las que se puede producir este alto porcentaje de alumnos que no se presentan, señalan que se les pide asistencia a las clases, estableciendo el valor de esta asistencia en ambos casos por encima de un 20% sobre la calificación final. Además, en ambos casos, el valor del examen sobre la calificación final es muy elevado (3 puntos sobre 5 en el primer caso y un 40% de la calificación final en el segundo). Otro denominador común entre estos dos casos, y que puede explicar estos porcentajes, es el momento de la aplicación de estos sistemas de evaluación, concretamente en ambos casos se aplican en el primer curso de la carrera universitaria del alumno. Por el contrario, también podemos apreciar que en aquéllos donde el porcentaje de alumnos no presentados o no existe o es pequeño (caso 29 y caso 26 por ejemplo), a pesar de que incluye el examen como herramienta de evaluación, en ambos casos existe la exigencia de la asistencia obligatoria a las clases teóricas y prácticas. En el caso número 28 el alumnado que ha elegido esta opción de evaluación deberá asistir al 85% de las clases prácticas y en el caso número 24 deberá asistir a un 80% de las clases prácticas.

También podemos apreciar que en algunos de los informes estudiados, por ejemplo en los informes número 28 y 13, el porcentaje de suspensos está muy por encima de la media global obtenida en los 29 casos estudiados. El porcentaje de alumnos suspensos supone el 53,02% y 54,67%, respectivamente. Las razones esgrimidas en estos informes muestran un denominador común, referido a los criterios de calificación, donde el examen supone, en ambos casos, un alto porcentaje sobre la calificación final; concretamente, el 45% de la calificación final, en el caso 28 y el 70% en el caso número 13. Por el contrario, los casos número 14, 15 y 21 sólo presentan el 2,35%, 1,47% y 2,35% respectivamente de alumnos suspensos. En todos estos casos no se incluye el examen entre las actividades de evaluación.

Nº caso	Nº alumnos	NP	SUS	AP	NOT	SOB	MH
1	31	0	0	5	15	11	0
2	13	30,72	0	15,38	46,15	7,69	0
3	18	50	0	16,66	16,66	16,66	0
4	10	0	0	0	50	40	10
5	14	64,28	0	14,28	14,28	0	7,14
6	10	10	10	10	30	40	0
7	9	33,33	0	0	44,44	22,22	0
8	8	25,00	0	0	25,00	50,00	0
9	67	13,43	1,49	4,47	4,78	37,31	1,49
10	80	17,50	0	5	38,75	35	2,50
11	91	12,08	4,39	21,97	49,45	4,39	0
12	65	3,03	0	15,15	77,26	0	4,54
13	203	17,24	54,67	22,66	4,92	0	0
14	85	8,23	2,35	1,17	11,70	71,76	4,70
15	68	11,76	1,47	1,47	17,64	64,70	2,94
16	86	6,97	2,32	15,11	73,25	2,32	0
17	87	11,11	6,94	13,88	66,66	1,38	0
18	35	0	34,28	0	34,28	28,57	2,85
19	19	21,05	0	10,52	63,15	0	5,26
20	52	38,46	3,84	7,69	34,61	9,61	5,79
21	85	34,11	2,35	14,11	42,35	7,05	0
22	11	0	9,09	9,09	45,45	27,27	9,09
23	60	36,66	8,33	16,66	36,66	1,66	0
24	111	0	11,71	5,40	72,07	10,81	0
25	10	10	0	10	30	50	0
26	150	0	10,00	40,00	30,00	10,00	10,00
27	150	20,00	16,60	40,00	16,66	3,33	3,33
28	149	0	53,02	25,50	20,13	1,34	0
29	9	11,10	0	11,11	55,55	22,22	0

Tabla 3.
Porcentaje de alumnos según calificaciones en cada caso.

NP: no presentados; SUS: suspensos; AP: aprobados; NOT: notables; SOB sobresalientes; MH: matrículas de honor.

CONCLUSIONES

La evaluación formativa supone un gran reto docente que nos acerca a los nuevos cánones metodológicos establecidos en el EEES. La evaluación formativa y el aprendizaje dialogado se ajustan mejor a la distribución de horas de los créditos ECTS, aproximándose a la denominada evaluación auténtica (Biggs, 1999).

Los resultados obtenidos de la aplicación de sistemas de evaluación formativa en esta experiencia, muestran diferentes ventajas asociadas a la mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes, la mayor interacción profesor-alumno, el aumento de la utilidad y aplicabilidad práctica de las asignaturas y por tanto su vinculación directa con el desarrollo de las competencias profesionales, la aparición de procesos de coevaluación y autoevaluación asociados a la diversificación de los instrumentos de evaluación utilizados, y la mejora de la calificación.

Pero también la evaluación formativa provoca resistencias al cambio e inconvenientes a los que podemos dar solución siguiendo unas orientaciones básicas, a saber: dar vías opcionales reales a la propuesta de evaluación formativa que planteamos; explicar detalladamente el proceso, las implicaciones, el trabajo que conlleva y los criterios de evaluación y calificación al principio del proceso; utilizar agrupaciones colaborativas, especialmente si el número de alumnos es elevado; seleccionar los contenidos esenciales de la materia; utilizar progresivamente la auto-evaluación y la co-evaluación facilitando a los alumnos el entrenamiento en diferentes instrumentos de evaluación; preparar, valorar y hacer el seguimiento de los grupos a través de las tutorías individuales, grupales y a distancia.

Nota de agradecimiento: Esta experiencia ha sido realizada gracias a la colaboración de los siguientes profesores: Nuria Ureña, Cornelio Águila, Oleguer Camerino, Carlos León, Ángel Antolín, José Julián, Álvaro Sicilia, Víctor López, Antonio Sánchez, Alfonso Gutiérrez, Andrea Giráldez, Eduardo Generelo, María Rosario Romero, Ángel Pérez, Cristina Vallés, David Carabias, Fernando Martínez, Belén Tabernero, José Ignacio Moraza, Francesc Buscá, Francisco Jiménez, Javier Castejón, María de la O Cortón, Patricia Pintor, Marta Capllonch, Roberto Monjas, Marisa Santos.

Este proyecto de innovación docente ha llevado a cabo con el apoyo de la Consejería de Educación de Castilla y León, a través de la Convocatoria de ayudas para la elaboración y desarrollo de proyectos en torno a la armonización y convergencia de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, a iniciar en el 2006 (Orden EDU/1272/2006, de 29 de julio de 2006) (BOCYL, 149 de 3 de agosto).

Este artículo se terminó de escribir día 5 de Enero de 2009.

Texto definitivo enviado el día 9 de Enero de 2009.

Cita bibliográfica del artículo:

ZARAGOZA CASTERAD, J; LUIS-PASCUAL, J.C.; MANRIQUE ARRIBAS, J.C. (2008). *Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa*. Red-U. Revista de Docencia Universitaria, número 4. Consultado (día/mes/año) en 4.

7. Referencias bibliográficas.

- ÁLVAREZ, I. (2008). “Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, vol 6(1): 235-272.
- BAIN, K. (2006), Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- BENNETT, C.K. (1994). “Promoting teacher reflection through action research: What do teacher think?”. *Journal of Staff Development*, 15 (1):34-38.
- BIGGS, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press (Ed. Esp: 2005. Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea).
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self – regulation*. Nueva York: Academic Press.
- BROWN, S., GLASNER, A. (1999). *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: Open University Press (Ed. Esp: 2003. Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea).
- BROWN, S., y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- DOCHY, F., SEGERS, M., y DIERICK, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, volumen 2, número 2.
- GONZÁLEZ, L. (2003). “Aproximación a una formación académica de calidad: el punto de vista de los estudiantes universitarios”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1):20-42.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- KAFTAN, J.; BUCK, G.; HAACK, A. (2006). „Using Formative Assessments to Individualize. Instruction and Promote Learning”. *Middle School Journal*, 37, 4, 44-49.

- KNIGHT, P. (ed). (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- LATORRE BELTRÁN, A. (2004). “*La investigación acción*”. En: BISQUERRA, R (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A., 370-394.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. MARTÍNEZ, L.F., y JULIÁN, J.A. (2007). “La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados”. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (vol 1), 1-19.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (. (Coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*. Narcea: Madrid. (en imprenta)
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, vol 31, Nº 3:293-311.
- LUIS-PASCUAL, J.C. (2008). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de Educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- MARTÍNEZ, M. Y CRESPO, E. (2007). “La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2.
- RUE, J. (2007) *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999). “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2(1). AUFOP.
- SEGERS, M., y DOCHY, F. (1996). “Quality assurance in higher education: theoretical considerations and empirical evidence”. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (2):115-137.
- SULLIVAN, K. (2002). “Credit and Grade Transfer within the European Union’s SOCRATES Programme: unity in diversity or head in the sand?” *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 27(1):65-74.
- WILSON, K., y FOWLER, J. (2005). “Assessing the impact of learning environments on students’ approaches to learning: comparing conventional and action learning designs”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1):87-101.