

Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados¹

Belén TABERNERO SÁNCHEZ

María José DANIEL HUERTA

Correspondencia:

Belén Tabernero Sánchez

Correo electrónico:
beli@usal.es

Teléfono:
923294500 (Ext. 3362)

Dirección postal:
Facultad de Educación.
Paseo de Canalejas, 169
37.008 – Salamanca

Recibido: 23/01/2012
Aceptado: 26/03/2012

RESUMEN

En este trabajo hemos analizado los sistemas de evaluación del alumnado aplicados en las cuatro universidades de Castilla y León durante la formación inicial como maestros. Se han contrastado los resultados obtenidos de una encuesta administrada a profesores y a egresados (titulados) de dichas universidades. El análisis se ha centrado en valorar la participación/implicación del alumnado en los sistemas de evaluación y el tipo de evaluación e instrumentos de toma de datos que se han utilizado. Las conclusiones indican que la visión de profesores con respecto al sistema de evaluación utilizado es más benévola que la de los egresados.

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesorado, Sistemas de evaluación, Alumnos egresados, Profesorado universitario.*

Analysis of Student Assessment Systems in Teacher Education: a Comparative Study of Teacher Educators' and Graduates' Opinions

ABSTRACT

In this study we analyze the student assessment systems used in the four universities of Castile & Leon (Spain) during the initial training of primary level teachers. We compared the results obtained from a survey of teacher educators and graduates of these universities. The analysis focused on evaluating the participation /involvement of the students in the assessment systems and the type of assessment and the data-intake instruments used. The conclusions indicate that the teacher educators' view of the assessment system was more benevolent than that of the graduates.

KEY WORDS: *Teacher Education, Assessment systems, Graduate student, University teachers.*

¹ Este artículo forma parte de la ejecución del proyecto de investigación VAO35A08, titulado: *La docencia universitaria ante el EEES. Análisis de la situación actual en la Formación Inicial del Profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales*, subvencionado por la Junta de Castilla y León, en la convocatoria pública para el desarrollo de proyectos de investigación (BOCyL, 127; de 3 de julio de 2008).

Introducción

En los últimos años, y en gran medida motivado por la necesidad de la universidad Española de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, han proliferado los estudios que analizan la docencia universitaria. De forma específica, también son cada vez más frecuentes las publicaciones científicas focalizadas sobre la evaluación en la educación superior (IBARRA & RODRÍGUEZ, 2010). Además, debemos tener en cuenta que la evaluación condiciona poderosamente los procesos de aprendizaje del alumnado y, por tanto, ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (LÓPEZ, 2009). No es de extrañar, pues, que en la actualidad la evaluación del aprendizaje se plantee como un elemento estratégico en la universidad, habida cuenta de la importancia que tiene la misma como elemento modulador del proceso de aprendizaje en cuanto que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian los alumnos (GIBBS, 2003).

Pero, ¿cómo conocer los sistemas de evaluación del aprendizaje en la formación de maestros en la universidad? Al igual que Molero & Ruíz (2005) somos conscientes de la existencia de al menos 12 fuentes para la valoración de la docencia universitaria, en general y de los sistemas de evaluación, en particular: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por superiores, evaluación por exalumnos (egresados), clima de clase, materiales elaborados, productividad investigadora, informes de las notas y matriculados, portafolio y encuestas de opinión al alumnado.

Podríamos decir que la bibliografía es abundante con respecto a los estudios sobre la docencia universitaria abordados desde la percepción que los estudiantes tienen de la docencia que con ellos se ha llevado a cabo (FERNÁNDEZ, SUÁREZ & ÁLVAREZ, 2006); sin embargo, no lo son tanto en otras fuentes.

En este documento nos centraremos en obtener información acerca de los sistemas de evaluación a partir de dos fuentes: la percepción y autoevaluación de los propios profesores y la perspectiva de los egresados. Creemos que los egresados son, sin lugar a dudas, sujetos que cuentan con una perspectiva privilegiada para hacer sus valoraciones. Ellos están en situación de incluir en sus juicios valorativos un elemento importante: la experiencia vivida en su transición al empleo y la constatación del grado en que la educación superior les ha proporcionado el bagaje de conocimientos y capacidades necesarios para incorporarse al mundo laboral, ejercer un rol profesional y desenvolverse en el medio social (GIL, GARCÍA & SANTOS, 2009).

Finalidad de la investigación

El informe que se presenta forma parte de una investigación más amplia fruto de un proyecto de I+D financiado por la Junta de Castilla y León titulado *La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la Formación Inicial del Profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales*.

Las finalidades principales de dicho proyecto se concretan, entre otras, en: conocer la situación actual en la formación inicial del profesorado en relación a metodologías, evaluación y adquisición de competencias y además, hacerlo en base a diferentes fuentes de conocimiento.

Así, de forma aún más específica, podemos decir que los objetivos del presente documento son:

- Analizar los sistemas de evaluación (participación del alumnado, tipo de evaluación e instrumentos de evaluación y de calificación) utilizados en la formación de maestros en las universidades de Castilla y León.
- Contrastar la opinión que profesores y egresados tienen acerca de los sistemas de evaluación utilizados.

Estado de la cuestión

La convergencia al EEES implica una serie de cambios en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria. Quizás, uno de los cambios más significativos se refiera a la modificación del papel que profesorado y alumnado deben asimilar: el primero pasará de ser

investigador, *enseñante*, y/o profesional dedicado casi exclusivamente a la transmisión de contenidos, a servir de guía al alumnado para adquirir estas competencias requeridas; el segundo pasará de ser un *asimilador de contenidos* a ser un elemento activo del proceso colaborando en la elaboración de su propio currículo (PÉREZ, TABERNO, LÓPEZ, UREÑA, RUÍZ, CAPLLONCH, GONZÁLEZ & CASTEJÓN, 2008).

En este sentido, la Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos didácticos donde además, como hemos apuntado anteriormente, los relacionados con el sistema de evaluación van a condicionar poderosamente los procesos de aprendizaje.

La universidad aparece como una plataforma formativa que debe dar respuesta a diversos tipos de estudiantes, para quienes el paso por la universidad configurará una parte importante de su itinerario formativo como profesional superior. Será clave profundizar en el análisis de las competencias adquiridas por los egresados universitarios durante su paso por la universidad para poder valorar y mejorar la calidad de esa enseñanza universitaria y mejorar la empleabilidad de sus graduados (MARZO, PEDRAGA & RIVERA, 2006A). Bonsón & Benito (2005) consideran que una forma de entender este necesario proceso de cambio puede ser la de pasar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. Parece ser, pues, que el reto es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendiendo por tal una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado (LÓPEZ, 2009).

ESTUDIOS PREVIOS EN RELACIÓN A LOS EGRESADOS

Las instituciones universitarias españolas, motivadas por el registro de altas tasas de desempleo, han empezado a realizar encuestas a egresados desde la década de los 90. Preocupadas por este aspecto, en principio se centraron más en la situación laboral de los egresados que en la formación recibida, si bien progresivamente este segundo tema ha ido ganando importancia (MORA & VIDAL, 2005), y está presente prácticamente en la totalidad de los estudios de inserción laboral generados por nuestras universidades.

Así, distintos estudios centrados en los egresados y su formación han analizado la calidad de la educación superior apoyándose en la valoración de las competencias demostradas por los egresados al incorporarse al mundo laboral. En este sentido, son dos fundamentalmente las líneas tratadas: la primera se basa en la opinión de los empleadores sobre el nivel de formación de los titulados (CAJIDE, PORTO, ABEAL, BARREIRO, ZAMORA, EXPÓSITO & MOSTEIRO, 2002; MARZO, PEDRAGA & RIVERA, 2006B) y sobre las competencias que éstos deben adquirir en dicha formación (SÁNCHEZ, ALONSO, CALLES & MASEGOSA, 2009), y la segunda, y que más nos interesa de cara a nuestro trabajo, se refiere a las valoraciones que los egresados hacen de las competencias logradas a lo largo de su formación (MORA, 2003; VILLA & VILLA, 2007) y de aquellas que demandan en dicha formación (MARTÍN & GARCÍA, 2007). En este sentido, el trabajo de Rodríguez (2009) presenta un destacado análisis, desde la perspectiva del graduado, de los factores de acceso al empleo, así como de la valoración de su desarrollo competencial y de los posibles desequilibrios de éste en relación a las demandas del puesto de trabajo.

Estudios basados en la autoevaluación de los graduados acerca de sus competencias revelan que los contextos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza (aquí se incluyen los sistemas de evaluación empleados) juegan un papel importante en la adquisición de éstas. De esta forma, las valoraciones de los titulados acerca de su formación universitaria se han analizado en función del carácter público o privado en las universidades (DE GREGORIO & GALLI, 2006), encontrándose mejores valoraciones entre los graduados procedentes de universidades privadas (NASSER & ABOUCHELID, 2005). Además, quienes han contado con un contexto de aprendizaje en el que se favorece la actividad, como es el caso del aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje por proyectos, se atribuyen a sí mismos mayores competencias genéricas y reflexivas (por ejemplo, aprendizaje autónomo, planificación, resolución de problemas, pensamiento reflexivo, trabajo en equipo) que quienes proceden de contextos de aprendizaje convencionales (GIL *ET AL.*, 2009).

ESTUDIOS PREVIOS EN RELACIÓN A LA AUTOEVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (EVALUACIÓN DEL PROFESORADO POR ÉL MISMO)

Cruz (2007) realiza una amplia recopilación de estudios que analizan la docencia del profesor universitario. Especialmente, resultan interesantes aquellas investigaciones que analizan la docencia del profesor desde la percepción que él mismo tiene o desde la auto-evaluación (FUENTES-MEDINA & HERRERO, 1999).

A pesar de que este método de análisis reporta importantes beneficios para la mejora de la docencia universitaria, existe un número de estudios aún muy escasos y muy dispersos en relación a los aspectos estudiados del profesor.

Atendiendo a una mayor delimitación de los estudios realizados sobre el tema se encuentran algunos que consideran determinadas variables como: el sexo, el nivel de enseñanza y el status socioeconómico (GUILLÉN, 1992). Otros estudios sobre esta temática son: el elaborado por Biscarri, Fililla & Jové (2006) quienes realizan un análisis mixto a los docentes: uno por estudiantes y otro por los propios profesores (mediante una autoevaluación utilizando la entrevista), y el realizado por Romero & Ruescas (2009) cuyo objetivo era conocer la evaluación que los profesores de las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad CEU Cardenal Herrera (CEU–UCH) realizaban sobre su actividad docente en cuestiones de planificación, actuación y evaluación.

Metodología

ESCALAS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se ha utilizado una escala de tipo sumativo (un conjunto de ítems, todos considerados de igual valor de actitud) para valorar los procesos de evaluación. En cada uno de los ítems el sujeto ha respondido según el grado de acuerdo con el enunciado, en una escala tipo *Likert* de cinco puntos. Se ha sumado el valor de cada uno de los ítems para proporcionar una puntuación total de cada grupo poblacional. Los ítems hacían referencia a los siguientes apartados:

- Participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación: los alumnos realizaban una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación), los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (coevaluación), los alumnos podían discutir o no el sistema de evaluación al principio de curso.
- Al propio sistema de evaluación en general: se realizaban procesos de evaluación continua (realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura) y formativa.
- *A los instrumentos de evaluación y calificación: se utilizaban sólo exámenes, se utilizaban exámenes y otros instrumentos, se utilizaban portafolios individuales y grupales.

Para su construcción se han tenido en cuenta escalas ya construidas en la bibliografía con temática parecida tanto en nuestro país como fuera del mismo. Tras el análisis bibliográfico, se elaboraron un conjunto de preguntas (un banco de datos de ítems) que fueron el punto de partida para los primeros diseños de las escalas. Todos estos ítems fueron evaluados por un grupo de expertos (profesionales del ámbito de la educación). Tras esta revisión, se seleccionaron los considerados más adecuados para una primera escala. Dicha escala se elaboró en base a dos actitudes clave: relevancia (los ítems deben estar claramente relacionados con el objeto actitudinal) y claridad (fácilmente comprensibles, usar afirmaciones simples...) y fue administrada en una primera fase de pre-test.

Para el cálculo de la fiabilidad de las escalas finales hemos utilizado el alfa de Cronbach con los resultados que resumimos en las tablas 1 y 2 para el grupo de egresados y profesores, respectivamente. Las escalas presentan valores altos o muy altos lo que nos asegura que nuestras medidas y sus resultados sean fiables.

	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach tipificada	Casos para el análisis	Nº de ítems
Escala total ²	,934	,938	136	69
Escala de valoración de la evaluación	,782	,792	170	27

TABLA 1. *Análisis de fiabilidad de la escala de egresados*

² El valor total hace referencia al conjunto de escalas que se han utilizado en el proyecto de investigación global en el que se encuentra ubicado este estudio.

	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach tipificada	Casos para el análisis	Nº de ítems
Escala total	,882	,899	49	66
Escala de valoración de la evaluación	,704	,716	66	25

TABLA 2. Análisis de fiabilidad de las escalas de profesores

Muestra

PROFESORES

La toma de datos se ha realizado a partir de una muestra de profesores que imparten su docencia en Magisterio y en la Facultad de Educación en tres de las cuatro universidades de Castilla y León (Tabla 3) durante el curso académico 2009/10.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	20	22,5	23,0	23,0
Magisterio–Segovia	28	31,4	32,1	55,2
Facultad de Educación de Valladolid	15	16,9	17,2	72,4
Educación de León	14	15,7	16,1	88,5
Educación de Salamanca	10	11,2	11,4	100,0
Total	87	97,8	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,2		
Total	89	100,0		

TABLA 3. Descripción de la muestra de profesores

Para el cálculo del error muestral se ha tomado como población de referencia los profesores de todas las especialidades de Educación del conjunto de universidades españolas según el censo del INE (curso escolar 2005–2006). Con dicho referente y con un tamaño muestral de 89 encuestados hemos obtenido un error muestral del 10% al n.d.c. del 95%

EGRESADOS

La toma de datos se ha realizado a partir de una muestra de egresados (titulados) que finalizaron sus estudios en las distintas Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación de las cuatro universidades de Castilla y León (Tabla 4) entre los años 2006 y 2009.

	Especialidades						Total
	Primaria	Música	E. Física	Infantil	Idioma	Otras	
U. Valladolid	12	10	60	28	0	13	123
U. León	4	11	3	12	0	0	29
U. Salamanca	8	1	11	3	1	2	26
U. Burgos	1	0	0	3	0	0	4
Total	25	22	73	46	1	15	183

TABLA 4. Descripción de la muestra de egresados por universidades y especialidades

Para el cálculo del error muestral se ha tomado como población de referencia los egresados de todas las especialidades de Educación del conjunto de universidades españolas según el censo del INE (curso escolar 2005–2006). Con dicho referente (4.289) y con un tamaño muestral de 183 encuestados hemos obtenido un error muestral del 7% al n.d.c. del 95%.

Resultados y discusión

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Tal y como hemos señalado anteriormente, uno de los cambios a los que invita el EEES es a aumentar la participación/implicación del estudiante en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La implicación del alumnado en la asignatura transforma la clase en un espacio de indagación y reflexión, pasando éste a ser un elemento activo del proceso que puede colaborar en la elaboración de su propio currículo, lo que implícitamente (al hablar de la formación de docentes) significa que encamina su formación a la adquisición de hábitos válidos para llevar a cabo sus funciones docentes (TABERNERO, 2009).

Para analizar la percepción que profesores y egresados tienen con respecto a la participación del alumnado en los sistemas de evaluación hemos tenido en cuenta dos aspectos:

- El papel que el alumnado ha tomado dentro del sistema de evaluación: autoevaluación, coevaluación, calificación dialogada y autocalificación.
- La posibilidad o no que se la ha brindado al alumnado de participar en la discusión del sistema de evaluación que se va a llevar a cabo.

PAPEL DEL ALUMNADO DENTRO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Aunque existen diferencias entre la percepción que profesores y egresados tienen con respecto a la participación en el sistema de evaluación (Tabla 5), ambos coinciden en señalar que la participación del alumnado como agente evaluador y/o calificador se ha realizado en ninguna/casi ninguna y pocas veces en porcentajes muy altos. Y estos datos se dan para las distintas formas de participación: autoevaluación (58,9% en el caso de los profesores y 82,3% en el caso de los egresados), coevaluación (68,2% los profesores y 87,1% los egresados), calificación dialogada (72,1% los profesores y 86,6% los egresados) y autocalificación (81,1% los profesores y 91,9% los egresados). Las diferencias mayores entre profesores y egresados en estas frecuencias se observan en la autoevaluación del estudiante (23,4%); si tenemos en cuenta, además, los datos que se refieren a la frecuencia de bastante y muchas veces de dicha variable, también podemos señalar que es donde mayores diferencias se establecen (25%). Así mismo, a la luz de estos datos, podemos decir que tanto para profesores como egresados la autocalificación es la forma de participación del alumnado que con menos porcentaje se ha utilizado bastantes y muchas veces por ambos. Este último dato parece bastante lógico, ya que sin duda se trata del sistema de participación del estudiante más avanzado, puesto que probablemente incluye, al menos, la autoevaluación.

	PROFESORES				EGRESADOS			
	AEVA	COEV	C. DI.	ACAL	AEVA	COEV	C. DI.	ACAL
Ninguna/ casi ninguna	36,5	49,4	59,3	68,2	49,5	57,0	62,9	72,0
Pocas	22,4	18,8	12,8	12,9	32,8	30,1	23,7	19,9
Algunas	12,9	15,3	11,6	9,4	14,5	10,8	10,2	6,5
Bastantes	14,1	10,6	8,1	5,9	2,7	2,2	2,7	,5
Muchas	14,1	5,9	8,1	3,5	,5		,5	1,1

TABLA 5. Participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación. (AEVA= autoevaluación; COEV= coevaluación; C.DI.= calificación dialogada; ACAL= autocalificación).

La revisión realizada por Bretones (2008) indica que la capacidad creativa del estudiante universitario en el proceso de evaluación, a través de la participación activa en el mismo, está reclamada en los últimos años por numerosos autores. Ureña, Vallés & Ruíz (2009) también afirman que desarrollar en los alumnos la habilidad de evaluar el trabajo propio o el de los compañeros es un elemento importante en el proceso de aprendizaje. Incluso, es deseable que el alumno sea participe de la calificación a través de procesos de calificación dialogada y autocalificación.

LA POSIBILIDAD O NO QUE SE OFRECE AL ALUMNO A PARTICIPAR EN LA ELABORACIÓN/NEGOCIACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

La Tabla 6 muestra importantes diferencias entre la percepción que tienen los profesores y los egresados sobre la asiduidad de discutir el sistema de evaluación al comienzo del curso. Para los primeros, en un 44% de las ocasiones se ha discutido bastantes y/o muchas veces, mientras que para los segundos sólo se ha realizado un 18% de las veces con esta frecuencia. Por otra parte, en el 66% de las veces, los egresados dicen no haber tenido ninguna, casi ninguna o pocas opciones de discutir dicho sistema de evaluación.

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	22,1	34,1	-33,4
Pocas	10,5	31,9	
Algunas	23,3	15,7	7,6
Bastantes	12,8	15,1	+25,9
Muchas	31,4	3,2	

TABLA 6. Frecuencia con la que se discutió el sistema de evaluación al principio de curso.

Ureña *et al.* (2009) destacan la importancia de potenciar la negociación de la propuesta de evaluación presentada a principio de curso como elemento clave para conseguir una respuesta positiva del alumno, que pueda derivar en una implicación en su aprendizaje posterior. Según Salinas (2002) son varios los elementos negociables dentro del proceso de evaluación: criterios o principios para la elaboración de juicios, aspectos referidos a la forma de recoger información, principios en torno a la toma de decisiones, etc. Nuestros datos indican que el 22,1% de los profesores dice no haber discutido ninguna o casi ninguna vez el sistema de evaluación. No obstante, los resultados muestran gran diversidad de profesorado al recoger también que el 31,4% afirma haber negociado con los estudiantes el sistema de evaluación a principio de curso en muchas ocasiones. Será necesario, quizás, profundizar con estudios posteriores acerca de qué elementos de dicho sistema son y/o han sido discutidos y en qué términos se realiza dicha negociación para tener datos más profundos acerca de la participación /implicación que los egresados hubieran podido tener.

UTILIZACIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Los modelos de evaluación formativa suponen una fuerte innovación respecto a los modelos tradicionales de evaluación-calificación en la Universidad y guardan una estrecha relación con otras formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, más cercanos a lo que se denomina el paradigma centrado en el aprendizaje del alumnado, que constituye una de las bases del sistema ECTS. Los resultados de la investigación didáctica parecen indicar que es conveniente avanzar hacia modelos de evaluación formativa en la educación superior, tanto por la mayor coherencia que supone respecto a las finalidades formativas marcadas, como por las ventajas que implican (LÓPEZ, 2009). A pesar de las importantes ventajas que recoge la bibliografía sobre el uso de la evaluación formativa y compartida en la universidad (LÓPEZ, 2006), nuestros datos indican que los egresados perciben haber recibido ninguna, casi ninguna y/o pocas veces una evaluación formativa un 61,5% de las veces (Tabla 7). Para valorar dicha evaluación formativa se han tenido en cuenta los ítems que reflejaban la posibilidad de aprender y mejorar con los instrumentos de evaluación y documentos realizados. Resultan además, especialmente significativas las diferencias que se presentan entre la percepción que tienen los profesores y los egresados con respecto a las veces que se ha utilizado la evaluación formativa. Mientras que para los profesores se ha hecho bastantes y muchas veces en el 61,4% de los casos, para los egresados sólo se ha hecho en esa cantidad de veces el 12,8% de los casos. Estas diferencias pueden deberse a un problema de carácter nominalista donde se esté asignando

diferente significado al concepto formativo (aprender y mejorar con el sistema de evaluación) ya que se trata de valoraciones muy personales y/o subjetivas. Aspecto éste que según Arribas, Carabias & Monreal (2010) podría haberse evitado delimitando y caracterizando previamente aún más el concepto de evaluación formativa.

	Profesores				Egresados			
	a)	b)	c)	Total	a)	b)	c)	Total
Ninguna/casi ninguna y pocas	7,0	14,1	3,5	19,1	25,4	32,6	23,5	61,5
	10,5	16,5	5,8		35,7	33,2	33,9	
Algunas	20,9	23,5	14,0	19,5	26,5	25,0	25,7	25,7
Bastantes y muchas	32,6	21,2	32,6	61,4	10,3	7,6	14,2	12,8
	29,1	24,7	44,2		2,2	1,6	2,7	

TABLA 7. Frecuencia de utilización de evaluación formativa. a) El profesor devolvía los documentos corregidos y daba información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores, b) Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados podía derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos, c) Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación.

El dato más contradictorio lo encontramos en relación a si se comentaban los resultados y dudas de los exámenes y actividades de evaluación. Mientras los profesores reconocen haberlo hecho muchas veces en el 44,2% de los casos, los egresados sólo han percibido esta frecuencia en el 2,7% de los casos. Quizás podamos encontrarlo ante un error de interpretación relacionado con el aspecto temporal de cuándo se realiza la corrección, algo relevante para poder dar ese carácter formativo. Precisamente una de las ventajas a las que alude la bibliografía específica hace referencia a que estos sistemas de evaluación ayudan a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (LÓPEZ, 2006).

El carácter continuado de la evaluación, recogido en nuestro estudio con el ítem *realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura* también indica que los profesores tienen una visión más positiva con relación a la realización de procesos de evaluación continua que los egresados (Tabla 8). Los primeros consideran que han realizado dicho tipo de evaluación bastantes y muchas veces un 67,4% de las veces frente al 27,5% de los egresados. No obstante, los datos sobre la realización de procesos de evaluación continua, cuando tenemos en cuenta el valor alguna vez, muestra que la gran mayoría (tanto de profesores como egresados) han utilizado dichos procesos entre algunas y muchas veces.

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	10,5	8,1	-15,9
Pocas	9,3	27,6	
Algunas	12,8	36,8	- 24
Bastantes	30,2	20,5	+39,9
Muchas	37,2	7,0	

TABLA 8. Frecuencia de utilización de evaluación continua.

ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN UTILIZADOS

La aplicación de la evaluación exige utilizar un conjunto de instrumentos que ayuden a obtener la información. Para que ésta tenga además carácter formativo, será necesario emplear distintos y complementarios instrumentos que nos ayuden a incidir en una mejora del aprendizaje y con una retroalimentación adecuada (CASTEJÓN, CAPLLONCH, GONZÁLEZ & LÓPEZ, 2009).

Nuestros datos muestran coincidencia entre profesores y egresados al afirmar ambos (88,8% y 79%, respectivamente) que la calificación en ninguna/casi ninguna y en pocas ocasiones se obtiene sin exámenes (Tabla 9). Cuando también analizamos el tipo de instrumentos utilizados para realizar la calificación, el 69% de los profesores indica que en ninguna/casi ninguna ocasión la calificación provenía únicamente del examen final (Tabla 10). Además, el 44,4% reconoce haber utilizado muchas veces el examen final y otros instrumentos para extraer la nota final (Tabla 12). Sin embargo, en el caso de los egresados el 57,5% afirma que en bastantes y muchas ocasiones su calificación provenía únicamente del examen final.

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	69,1	56,0	-8,2
Pocas	9,9	32,6	
Algunas	8,6	8,2	+0,4
Bastantes	2,5	2,2	+8,1
Muchas	9,9	1,1	

TABLA 9. *La calificación se obtenía sin exámenes.*

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	69,0	8,1	60,9
Pocas	13,1	14,5	-1,4
Algunas	3,6	19,9	-16,3
Bastantes	7,1	34,4	-27,3
Muchas	7,1	23,1	-16

TABLA 10. *La nota final provenía únicamente del examen final.*

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	35,4		35,4
Pocas	18,3	7,0	11,3
Algunas	9,8	35,1	-25,3
Bastantes	19,5	36,8	-17,3
Muchas	17,1	21,1	-4

TABLA 11. *La nota final provenía del examen final y algún trabajo.*

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	13,6	7,6	6
Pocas	6,2	23,8	-17,6
Algunas	12,3	42,7	-30,4
Bastantes	23,5	21,1	2,4
Muchas	44,4	4,9	39,5

TABLA 12. *La calificación provenía del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.).*

Aunque no existe descripción detallada sobre los *otros* instrumentos utilizados, los datos obtenidos con respecto al profesorado coinciden con los de Biscarri *et al.* (2006), quienes constatan que

los profesores analizados no utilizan un único instrumento de evaluación (examen final), además de tener en cuenta la evaluación final y de proceso. También Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza (2009) coinciden en señalar que el método de evaluación principal es el examen, aunque puntualizan que en los ámbitos de ciencias experimentales y tecnologías es el único instrumento, mientras que en el ámbito jurídico-social se complementa con otras fuentes de información.

El portafolio es el instrumento más citado y referenciado cuando se habla de sistemas de evaluación orientados al aprendizaje (CASTEJÓN *et al.* 2009). La tabla 13 muestra que en nuestro estudio la utilización de ambos materiales (individual o grupal) es baja, tanto desde la visión de profesores (65,9%) como de egresados (64,9%). Es abundante la bibliografía que apoya la idea de que el portafolios, gracias a su carácter formativo, constituye un recurso inestimable para la evaluación centrada en el proceso (TABERNERO, 2009). Sin embargo, nuestros datos indican que aún son materiales poco utilizados en la formación de futuros maestros.

	Profesores			Egresados		
	a)	b)	Total	a)	b)	Total
Ninguna/casi ninguna y pocas	47,1	56,5	65,9	29,3	39,7	64,9
	15,3	12,9		27,7	33,2	
Algunas	17,6	10,6	14,1	28,3	20,7	24,5
Bastantes y muchas	7,1	11,8	20	12,5	6,0	10,6
	12,9	8,2		2,2	,5	

TABLA 13. Frecuencia con la que se utiliza el portafolios en la evaluación: a) la utilización de portafolios o carpeta individual; b) utilización de portafolios o carpetas colaborativas.

Podemos resumir que la percepción del profesorado con respecto al sistema de evaluación que utiliza es bastante más benévola –entendiendo que discuten con los estudiantes el sistema de evaluación, que su evaluación es formativa y continua y que utilizan triangulación de instrumentos para calificar – que la de los egresados. Por el contrario, la visión de los egresados con respecto a los sistemas de evaluación es bastante más crítica, datos que coinciden con los obtenidos por Mora (2003) al señalar que una de las quejas fundamentales de los egresados se dirige a los sistemas de evaluación.

Conclusiones

Los sistemas de evaluación utilizados en la formación de maestros en las universidades de Castilla y León indican:

- Que la participación de los estudiantes (egresados) en el sistema de evaluación es *tradicional* refiriéndonos con ello a que no son protagonistas del proceso de evaluación.
- Que entre los instrumentos de evaluación utilizados, el examen sigue siendo determinante en la evaluación y el portafolios (individual o grupal) del estudiante es hasta el momento poco utilizado.

Las diferencias de percepción que tienen los profesores frente a los egresados, en todos los casos, son de tendencia positiva. Esto quiere decir:

- Que los profesores tienden a percibir que discuten con sus estudiantes el sistema de evaluación con más frecuencia que lo hacen los egresados.
- Que los profesores tienden a percibir la evaluación que realizan más formativa que los egresados.
- Que los profesores tienden a percibir la evaluación que realizan más continua que los egresados.
- Que los profesores tienden a percibir que utilizan con más frecuencia la triangulación de instrumentos para evaluar y calificar que los egresados.

Referencias bibliográficas

- ARRIBAS, J.M., CARABIAS, D. & MONREAL, I. (2010). “La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 27–35.
- BISCARRI, J., FILELLA, G. & JOVÉ, G. (2006). “Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 287–309.
- BONSÓN, M. & BENITO, A. (2005). “Evaluación y aprendizaje”. En A. BENITO & A. CRUZ (eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 87–100.
- BRETONES, A. (2008). “Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación”. *Revista de Educación*, 347, 181–202.
- CAJIDE, J., PORTO, A., ABEAL, C., BARREIRO, F., ZAMORA, E., EXPÓSITO, A. & MOSTEIRO, J. (2002). “Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios”. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 449–467.
- CASTEJÓN, J., CAPLLONCH, M., GONZÁLEZ, N. & LÓPEZ, V. (2009). “Técnicas e instrumentos de evaluación”. En V.M. LÓPEZ (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Zaragoza: Narcea, 65–91.
- CID-SABUCEDO, A., PÉREZ-ABELLÁS, A. & ZABALZA, M.A. (2009). “Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo”. *Relieve*, 15 (2). http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm.
- CRUZ, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.
- DE GREGORIO, M.J. & GALLI, A. (2006). “Competencias adquiridas en la carrera de Medicina. Comparación entre egresados de dos universidades: una pública y otra privada”. *Educación Médica*, 9 (1), 21–26.
- FERNÁNDEZ, B., SUÁREZ, L. & ÁLVAREZ, E. (2006). “El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno”. *Aula abierta*, 88, 85–106.
- FUENTES-MEDINA, M.E. & HERRERO, J.R. (1999). “Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- GIBBS, G. (2003). “Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje”. En S. BROWN & A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 61–76.
- GIL, J., GARCÍA, E. & SANTOS, C. (2009). “Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior”. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 371–393.
- GUILLÉN, F. (1992). “Autopercepción y evaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza”. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 14, 137–148.
- IBARRA, M.S. & RODRÍGUEZ, G. (2010). “Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad”. *Revista de Educación*, 351, 385–407.
- LÓPEZ, V.M. (2006). “El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 93–119.
- LÓPEZ, V.M. (2009). “Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión”. En LÓPEZ, V.M. (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Zaragoza: Narcea, 45–64.
- MARTÍN, M.A. & GARCÍA, J.M. (2007). “Competencias que demandan los egresados en las enseñanzas técnicas”. *Cuadernos de innovación educativa en las enseñanzas técnicas universitarias*, 2 (1), 21–33.

- MARZO, M., PEDRAGA, M. y RIVERA, P. (2006A). “Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios”. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, 140, 49–70.
- MARZO, M., PEDRAGA, M. & RIVERA, P. (2006B). “Las deficiencias formativas en la educación superior: el caso de las ingenierías”. *Cuadernos de Gestión*, 6 (1), 27–44.
- MORA, J.G. (2003). “Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios”. *Revista de Educación*, 330, 157–170.
- MORA, J.G. & VIDAL, J. (2005). “The emerging uses of alumni research in Spain”. *New Directions for Institutional Research*, 126, 73–82.
- MOLERO, D. & RUIZ, J. (2005). “La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes”. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23 (1), 57–84.
- NASSER, R. & ABOUCHELID, K. (2005). “Graduates’ Perception of university training in light of occupational attainment and university type: the case of Lebanon”. *Education+Training*, 47 (2), 124–133.
- PÉREZ, A., TABERNEO, B., LÓPEZ, V.M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLLOCH, M., GONZÁLEZ, N. & CASTEJÓN, F.J. (2008). “Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el EEES: Cuestiones clave para su puesta en práctica”. *Revista de Educación*, 347, 435–451.
- RODRÍGUEZ, S. (2009). “Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción”. *Revista de Educación*, 351, 107–137.
- ROMERO, R. & RUESCAS, A. (2009). “El reto docente del Espacio Europeo de Educación Superior ¿estamos preparados?” *Metas de enfermería*, 12 (9), 60–66.
- SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, C., ALONSO, M., CALLES, A. & MASEGOSA, M.R. (2009). “Proyecto Descartes: Desarrollo de carrera en estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid”. *La cuestión universitaria*, 5, 46–58.
- TABERNEO, B. (2009). “Evaluación formativa y portafolios del estudiante”. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 31, 49–61.
- UREÑA, N., VALLÉS, C. & RUIZ, E. (2009). “La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida”. En V.M. LÓPEZ (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Zaragoza: Narcea, 105–125.
- VILLA, A. & VILLA, O. (2007). “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”. *Educar*, 40, 15–48.