

Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO**

Presentada por Carolina Hamodi Galán
para optar al grado de
Doctora con mención internacional
por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Víctor M. López Pastor
Ana T. López Pastor

A mi abuelo, siempre preocupado por que "mis cosas" salgan bien y por querer y no poder ayudarme con ellas. Que me quieras como lo haces, es más de toda la ayuda que puedo necesitar.

AGRADECIMIENTOS

GRACIAS Víctor y Ana por vuestra dedicación. Por confiar en mí desde el principio y animarme sobre todo en esta larga recta final aconsejándome siempre con acierto. Creo que los dos habéis formado un puzzle que ha dado lugar a una excelente compaginación de cara al trabajo en la tesis, aportando cada uno vuestras diferentes virtudes. Para mí ha sido un placer trabajar con vosotros, además de muy enriquecedor. He de reconocer mi admiración hacia vuestra capacidad de trabajo y el saber compaginarlo con vuestra vida personal. Esto también ha sido toda una lección.

GRACIAS a todos los miembros de la Red de Evaluación, pues esta tesis es fruto del trabajo colaborativo que se desarrolla en el seno de la misma, demostrando que la suma total de los esfuerzos de cada uno, da lugar a una sinergia que es mayor que la suma de las partes individuales. Además, de manera más concreta quiero agradecerlos a Álvaro Sicilia, Belén Toja, Charo Romero, Francesc Buscà, Javier Castejón, Joan Arumí, Lurdes Martínez, Marisa Santos, Marta Capllonch y Patricia Pintor vuestras rápidas respuestas ante mis peticiones y la facilitación de información para la construcción de la “intrahistoria de la Red”.

GRACIAS Hannah Ruddick, Giovanna del Gobbo y Lorenzo Pussotti por las correcciones con el inglés y el italiano.

GRACIAS José Antonio Tejero por tu disponibilidad al brindarme tu ayuda con el *SPSS*. Eso muestra lo buen compañero que eres. También a Andrés Palacios por la ayuda ante las dudas con el programa estadístico.

GRACIAS compañeros y compañeras de las Universidades de Cartagena (Colombia) y Florencia (Italia), pues durante mis pasantías en las mismas me habéis regalado la oportunidad de aprender muchas cosas de cada una y de cada uno de vosotros. A pesar de haber estado lejos, me habéis hecho sentir como en casa. Y por supuesto, GRACIAS a las “Becas Santander”, a las ayudas de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) y a las “Becas Erasmus” para profesorado, sin las cuales, no habría podido realizar las estancias internacionales

GRACIAS a todas esas personas que, aunque no hayan tenido una implicación directa con esta tesis, de una manera o de otra, también han colaborado en la construcción de lo que soy hoy. Me estoy refiriendo:

A mi familia: a mis padres (Blanca y Juan Carlos) por hacerme sentir que siempre estáis orgullosos de lo que hago. Es importante saber que me apoyáis en todas las decisiones que tomo y eso os lo agradeceré siempre. Aarón y Gonzalo, me hubiese gustado haber sido capaz

de transmitirlos con todo esto, que las personas tenemos sueños y que tenemos que luchar y sacrificarnos por conseguirlos: alcanzarlos no tiene precio. Deseo que peleéis por los vuestros, por escoger el camino que os haga felices. Estaré al lado para ayudaros en todo lo que esté en mis manos.

A “Nosotrashh” (Alda, Eliam, Jana, Laia, Lore, Mery, Mo y Moro), que a pesar de estar repartidas por la geografía española, os he sentido muy cerca durante todo este camino (creo que el whatsapp nos ayuda) y ha sido fundamental contar siempre con vuestro apoyo. Gracias a todas en general por esta amistad, y en particular, además, a Alda por esa mano “académica” que me echas cuando te necesito.

A Sofi (docente-decente) por ser como eres; por enseñarme cada día cosas sobre la educación con tu ejemplo, pero también sobre la amistad; por la sinergia que producimos juntas y porque a tu lado formamos un “tándem” con mucha fuerza.

A “la banda del pijama” (Elena, Helena, Henar, Leti y Palo), que aunque estéis lejos (Granada, Cuenca, Valladolid, Zaragoza y Madrid) me demostráis que estáis siempre ahí.

A “los judocas” (Babu, Bitory, Chuchi, Cubero, Fer, Juan, Pekemon, Puebla, Saúl y “los cachorros”), esa gran familia que siempre me cargáis las pilas cuando estamos juntos con risas, buenos ratos y grandes charlas. Eli, mereces una mención especial por ser una de las mujeres más luchadoras que conozco (sé que el futuro te espera con lo que te mereces). Después de una vida dedicada al judo me doy cuenta de que los títulos y las medallas se van, y los que quedan sois los buenos amigos: en mi caso, el verdadero triunfo del deporte.

A “los campamenteros” y “Arboleños”, por la infinidad de ratos especiales e inolvidables que hemos pasado, que me han hecho desconectar cada verano de mi vida académica, dándome energía para retomarla con más fuerza. Lo que pasa en “CDP” o en “Arbolar”, se queda en... el corazón.

Al resto de mi familia, a los/las amigos/as de Colombia, a los/las colegas de la Universidad que me dan ánimo y a otras personas que, aunque no sé en que “grupo” incluiros, también tengo que agradeceros que, por casualidad, un día apareciéis en mi vida y me regalaseis la oportunidad de conoceros y aprender de vosotros/as: David, Jady, Miguel, Perte y Sonia (Lome).

A todas y todos: GRACIAS.

ÍNDICE

RESUMEN

RESUMEN (ESPAÑOL).....	1
ABSTRACT (ENGLISH)	2
RIASSUNTO (ITALIANO)	3

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN	7
1.2. PROPÓSITOS E INTERROGANTES	9
1.3. ESTRUCTURA Y CONTENIDO.....	11

2. MARCO TEÓRICO

2.1. TERMINOLOGÍA ASOCIADA A LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN

SUPERIOR	15
2.1.1. CONFUSIONES Y DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN	16
2.1.2. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN FORMATIVA?.....	17
2.1.3. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN COMPARTIDA?.....	19
2.1.4. LOS MEDIOS, LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA LITERATURA EN ESPAÑOL	20
2.1.5. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA PARA UN MARCO CONCEPTUAL	23

2.2. UN NUEVO MODELO DE SOCIEDAD: LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SU GIRO DIALÓGICO

2.2.1. ANTECEDENTES.....	26
2.2.2. INTERPRETACIÓN DE LA SOCIEDAD ACTUAL “A HOMBROS DE GIGANTES”	30
2.2.2.1. La sociedad de la información según Manuel Castells	32
2.2.2.2. La sociedad del riesgo según Ulrich Beck.....	34
2.2.2.3. La sociedad según Anthony Giddens	35
2.2.2.4. La sociedad según Jürgen Habermas: Teoría de la acción comunicativa	37
2.2.3. UN GIRO EN EL ANÁLISIS: LAS SOCIEDADES DIALÓGICAS.....	38

2.3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL NUEVO MODELO DE SOCIEDAD: PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA, LEGISLATIVA Y PEDAGÓGICA DEL CAMBIO DE PARADIGMA

2.3.1. PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DEL CAMBIO DE PARADIGMA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DESDE LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LOS GRUPOS DOMINANTES HASTA LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD	44
2.3.2. PERSPECTIVA LEGISLATIVA EN EL CAMBIO DE PARADIGMA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	49
2.3.2.1. Marco legislativo sobre el proceso de convergencia hacia el EEES	50
2.3.2.2. Marco legislativo relevante tras la implantación del EEES.....	52

2.3.3. PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL CAMBIO DE PARADIGMA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DIALÓGICO	53
2.3.3.1. Cambios metodológicos	54
2.3.3.2. Cambios en la evaluación	55
2.3.3.3. Nuevos roles y retos para los agentes implicados y para la Institución	57
2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	64
2.4.1. FASES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	64
2.4.2. INSTRUCCIÓN COORDINADA Y ALINEAMIENTO CURRICULAR.....	67
2.4.3. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES O ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA EL EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN.....	68
2.4.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DESDE LA EXPERIENCIA PRÁCTICAS: VENTAJAS E INCONVENIENTES PARA LOS IMPLICADOS.....	70
2.4.4.1. Aspectos positivos y negativos desde el punto de vista del alumnado	72
2.4.4.2. Aspectos positivos y negativos desde el punto de vista del profesorado.....	75
2.5. LA INTRAHISTORIA DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA.....	78
2.5.1. RECONSTRUCCIÓN LONGITUDINAL DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED	78
2.5.1.1. El contexto de la creación de la Red	78
2.5.1.2. Trabajo desarrollado en la Red: proyectos, congresos, líneas de investigación y utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TICs)	79
2.5.2. RECONSTRUCCIÓN TRANSVERSAL DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED	116
2.5.2.1. La evolución-expansión de la Red	116
2.5.2.2. Conclusiones transversales.....	118

3. METODOLOGÍA

3.1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	125
3.1.1. LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES.....	125
3.1.2. EPISTEMOLOGÍA: LAS RACIONALIDADES EN EDUCACIÓN	127
3.1.3. ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	132
3.2. ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DE CASO	134
3.2.1. TIPOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS	134
3.2.2. FASES EN EL ESTUDIO DE CASO.....	136
3.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	139
3.3.1. ENCUESTAS.....	141
3.3.1.1. Instrumento de recogida de datos	142
3.3.1.2. Muestreo (y características de los participantes)	145
3.3.1.3. Recogida de información.....	148
3.3.1.4. Técnicas de análisis de datos	149
3.3.1.4.1. Análisis de datos intra-grupal.....	149
3.3.1.4.2. Análisis de datos inter-grupal.....	153
3.3.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN	153
3.3.2.1. Diseño y aplicación.....	154
3.3.2.2. Técnicas de análisis	158
3.3.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	164
3.3.3.1. Diseño	165
3.3.3.2. Análisis	165

3.4. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	167
3.4.1. CRITERIOS DE RIGOR EN LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS	167
3.4.2. CRITERIOS DE RIGOR EN LAS TÉCNICAS CUANTITATIVAS	170

3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN	172
--	-----

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS	179
4.1.1. RESULTADOS EGRESADOS	180
4.1.1.1. Análisis descriptivo egresados	180
4.1.1.2. Análisis inferencial egresados	189
4.1.2. RESULTADOS ALUMNOS	196
4.1.2.1. Análisis descriptivo alumnado	196
4.1.2.2. Análisis inferencial alumnado	204
4.1.3. RESULTADOS PROFESORADO	209
4.1.3.1. Análisis descriptivo profesorado	209
4.1.3.2. Análisis inferencial profesorado	217
4.1.4. ANÁLISIS DE DATOS INTER-GRUPAL: COMPARACIÓN ENTRE LOS TRES COLECTIVOS	222
4.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	233
4.2.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL GD DE EGRESADOS	233
4.2.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL GD DE ALUMNOS	251
4.2.3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL GD DE PROFESORES	267

5. CONCLUSIONES (ESPAÑOL)

5.1. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	291
5.1.1. USO DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA	291
5.1.2. VALORACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA	295
5.1.3. RECONSTRUCCIÓN DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA	299
5.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	303

6. CONCLUSIONI (ITALIANO)

6.1. RISULTATI SECONDO GLI OBIETTIVI DI RICERCA	307
6.1.1. USO DEI SISTEMI DI VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DI MAGISTERO DI SEGOVIA	307
6.1.2. STIMAZIONE DEI SISTEMI DI VALUTAZIONE FORMATIVA E CONDIVISA	311
6.1.3. RICOSTRUZIONE DI L'INTRAHISTORIA DELLA LA RETE DI VALUTAZIONE FORMATIVA E CONDIVISA	315
6.2. FUTURE LINEE DI INVESTIGAZIONE	319

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	321
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Fotografía del diario de investigación.....	8
Figura 1.2. Contextualización de los propósitos de la investigación.....	10
Figura 2.1. Diferencia entre evaluación y calificación.....	17
Figura 2.2. Antecedentes de la sociedad actual.....	27
Figura 2.3. Teoría de la argumentación de Habermas.....	39
Figura 2.4. Proceso de cambio en el tipo de aprendizaje con la adaptación al EEES.....	54
Figura 2.5. Fases del proceso de evaluación.....	67
Figura 2.6. Relación entre instrucción, currículum y evaluación.....	68
Figura 2.7. Objetivos individuales y grupales y sistema de trabajo de la Red.....	82
Figura 2.8. Cuestiones clave.....	84
Figura 2.9. Relación entre los aspectos clave y la estructura de los informes.....	91
Figura 2.10. Vista del apartado de la Red en el Portal Innova.....	92
Figura 2.11. Evolución del número de miembros de la Red y las Universidades y áreas a las que pertenecen.....	116
Figura 2.12. Número de publicaciones anuales de la Red de Evaluación.....	121
Figura 3.1. Paradigmas en Ciencias Sociales y su epistemología.....	127
Figura 3.2. La educación desde la racionalidad técnica.....	129
Figura 3.3. Abordaje del objeto de estudio.....	132
Figura 3.4. Relación entre temas, preguntas de investigación y técnicas.....	140
Figura 3.5. Matriz del cuestionario aplicado a los egresados/as.....	144
Figura 3.6. Matriz del cuestionario aplicado al alumnado.....	144
Figura 3.7. Matriz del cuestionario aplicado al profesorado.....	144
Figura 3.8. Categoría profesional del profesorado.....	148
Figura 3.9. Imagen de una cita en Atlas.ti.....	161
Figura 3.10. Símbolos que representan los memos y las citas en Atlas.ti.....	163
Figura 3.11. Ejemplo de red (network) creada en Atlas.ti.....	164
Figura 3.12. Proceso de construcción y análisis de la intrahistoria de la Red.....	166
Figura 4.1. ¿Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación? (P.1.6) (egresados).....	182
Figura 4.2. ¿Se utilizaban portafolios o carpetas individuales? (P.2.1) (egresados).....	183
Figura 4.3. ¿La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales? (P. 3.4) (egresados).....	185
Figura 4.4. ¿Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso? (P.4.1) (egresados).....	187
Figura 4.5. ¿En cuántas asignaturas se evaluó el programa? (P.4.2) (egresados).....	187
Figura 4.6. Medias sobre la percepción de los egresados sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación (B1) en función de la especialidad cursada.....	190
Figura 4.7. Medias sobre la percepción de los egresados sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación (B4) en función de la especialidad cursada.....	192
Figura 4.8. ¿Se realizan procesos de evaluación continua? (P.1.1) (alumnado).....	197
Figura 4.9. ¿Se usan exámenes escritos de desarrollo? (P. 2.4) (alumnado).....	199
Figura 4.10. ¿El sistema y los criterios de calificación se explican al principio y son conocidos? (P. 3.6) (alumnado).....	181
Figura 4.11. ¿Se discute el sistema de evaluación al comienzo del curso? (P.4.1) (alumnado).....	203
Figura 4.12. Medias sobre la percepción del alumnado sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación (B1) en función de la especialidad cursada.....	205
Figura 4.13. Medias sobre la percepción del alumnado sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación (B4) en función de la especialidad cursada.....	207
Figura 4.14. ¿Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos? (P.1.3) (profesorado).....	211
Figura 4.15. ¿Se utiliza portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales? (P.2.1) (profesorado).....	212
Figura 4.16. ¿Se discute el sistema de evaluación al inicio del curso? (P.4.1) (profesorado).....	216

Figura 4.17. Importancia del entorno de trabajo (egresados).....	239
Figura 4.18. Relación entre las categorías de análisis “reproducción de lo vivido” y “aporte a la práctica profesional” (egresados).....	247

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.....	30
Tabla 2.2. Ranking de investigadores en Ciencias Sociales más relevantes según el SSCI	31
Tabla 2.3. Interpretación de la realidad social en función del contexto.	32
Tabla 2.4. Cambio de paradigma en el modelo de Educación Superior en España.....	45
Tabla 2.5. Fases de la evaluación según diferentes autores.....	64
Tabla 2.6. Aspectos positivos y negativos de los sistemas de evaluación formativa y compartida desde el punto de vista del profesorado y el alumnado	71
Tabla 2.7. Autores básicos para la construcción del marco teórico de referencia.....	80
Tabla 3.1. Tipos de preguntas de un cuestionario	142
Tabla 3.2. Distribución de la muestra de egresados/a por especialidades.....	146
Tabla 3.3. Distribución de la muestra de egresados por año de finalización de estudios	146
Tabla 3.4. Distribución de la muestra del alumnado por especialidades	147
Tabla 3.5. Valores asignados a las variables nominales del cuestionario	151
Tabla 3.6. Tipos de análisis del discurso	159
Tabla 3.7. Criterios de rigor científico	167
Tabla 3.8. Estadísticos de fiabilidad de los cuestionarios.....	170
Tabla 4.1. Valores asignados a las variables nominales del cuestionario	179
Tabla 4.2. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B1” (egresados).....	180
Tabla 4.3. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B2” (egresados).....	182
Tabla 4.4. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B3” (egresados).....	184
Tabla 4.5. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B4” (egresados).....	186
Tabla 4.6. Valores de la variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB1” (percepción de los egresados sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación).....	189
Tabla 4.7. ANOVA con variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB1” (percepción de los egresados sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación).....	190
Tabla 4.8. Valores de la variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB4” (percepción de los egresados sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación).....	191
Tabla 4.9. ANOVA con variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB4” (percepción de los egresados sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación).....	192
Tabla 4.10. Resultados del análisis post hoc entre las diferentes especialidades cursadas (comparadas de dos en dos) y la percepción de los egresados sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación.....	193
Tabla 4.11. Correlaciones bivariadas significativas entre las preguntas del cuestionario de los egresados.....	194
Tabla 4.12. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B1” (alumnos).....	196
Tabla 4.13. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B2” (alumnos).....	198
Tabla 4.14. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B3” (alumnos).....	200
Tabla 4.15. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B4” (alumnos).....	202
Tabla 4.16. Valores de la variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB1” (percepción del alumnado sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación).....	204
Tabla 4.17. ANOVA con variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB1” (percepción del alumnado sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación).....	205
Tabla 4.18. Resultados del análisis post hoc entre las diferentes especialidades cursadas (comparadas de dos en dos) y la percepción del alumnado sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación.....	206
Tabla 4.19. Valores de la variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB4” (percepción del alumnado sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación).....	206

Tabla 4.20. ANOVA con variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB4” (percepción del alumnado sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación).....	207
Tabla 4.21. Correlaciones bivariadas significativas entre las preguntas del cuestionario del alumnado.....	208
Tabla 4.22. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B1” (profesores)	210
Tabla 4.23. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B2” (profesores)	212
Tabla 4.24. Tabla de distribución de respuestas en porcentajes de los ítems referentes al los exámenes (profesores)	213
Tabla 4.25. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B3” (profesores)	214
Tabla 4.26. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “B4” (profesores)	216
Tabla 4.27. Valores de las variables dependientes “MB1” y “MB4” en función de las variables independientes (profesores).....	218
Tabla 4.28. ANOVA del profesorado entre seis variables independientes y las variables dependientes MB1 y MB4	219
Tabla 4.29. Correlaciones bivariadas significativas entre las preguntas del cuestionario del profesorado	221
Tabla 4.30. Media y desviación típica de todos los ítems del cuestionario y las variables “MB1” y “MB4” en función del colectivo (egresados/as, alumnado o profesorado)	223
Tabla 4.31. ANOVA con variable independiente “Colectivo” y todos los ítems del cuestionario como variable dependiente, con valores Sig.> 0,01	226
Tabla 4.32. Resultados del análisis post hoc donde se encuentran diferencias significativas entre el colectivo del profesorado y los colectivos del alumnado y los egresados [$P \neq (A=E)$].....	227
Tabla 4.33. Resultados del análisis post hoc donde se encuentran diferencias significativas entre el colectivo del alumnado y los colectivos del profesorado y los egresados [$A \neq (P=E)$].....	230
Tabla 4.34. Resultados del análisis post hoc donde se encuentran diferencias significativas entre todos los colectivos ($P \neq A \neq E$).....	231

ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica
CREA	Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades
EC	Estudio de caso
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EF	Educación Física
EHEA	<i>European Higher Education Area</i>
EI	Educación Infantil
FIP	Formación Inicial del Profesorado
GD	Grupo de discusión
I-A	Investigación-Acción
I+D	Investigación y Desarrollo
TFM	Trabajo Final de Máster

n	Población que compone la muestra
σ	Desviación típica
\bar{x}	Media
r	Coeficiente de correlación de <i>Pearson</i>
Sig.	Nivel de significación

ANEXOS (CD)

Anexo 1: La “trastienda” de la tesis: diario de la investigación.

Anexo 2: Cuestionario para egresados/as

Anexo 3: Cuestionario para alumnado

Anexo 4: Cuestionario para profesorado

Anexo 5: Transcripción del grupo de discusión de egresados/as

Anexo 6: Transcripción del grupo de discusión del alumnado

Anexo 7: Transcripción del grupo de discusión del profesorado

Anexo 8: Citas de los tres grupos de discusión con la codificación del programa Atlas.ti

RESUMEN

RESUMEN

El objeto de estudio de esta tesis doctoral es doble: (1) analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior; (2) conocer la valoración de los estudiantes, egresados/as y profesores/as sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida. Ambos objetivos se han desglosado en diferentes preguntas de investigación que centraron su atención en el estudio de un caso en concreto: la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España). Una vez iniciado el trabajo emergió un nuevo objetivo: (3) reconstruir la intrahistoria de la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria” (líneas de trabajo, publicaciones, etc.), como antecedente de esta investigación.

Metodológicamente, se trata de un estudio de caso para el que hemos utilizado tres técnicas de investigación en función del objetivo a alcanzar: (1) encuestas a alumnos/as, egresados/as y profesores/as; (2) grupos de discusión a alumnos/as, egresados/as y profesores/as; (3) análisis de documentos pertenecientes a la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria”.

Los principales resultados indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia los sistemas de evaluación utilizados son mayoritariamente “tradicionales” y “eclecticos”. La evaluación formativa se utiliza algunas veces, pero la compartida muy pocas. Las percepciones son, en la mayoría de los casos, significativamente diferentes en función al colectivo de pertenencia: el profesorado considera que se utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en más ocasiones que lo que percibe el alumnado y los egresados. Estos dos últimos colectivos muestran resultados similares entre sí.

La valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida es positiva para los tres colectivos, sobre todo para los egresados/as. Los resultados ponen de manifiesto diferentes ventajas: el alumnado desarrolla un aprendizaje más profundo; fomenta la autorregulación de los errores; permite obtener un mejor rendimiento académico; fomenta la capacidad crítica y de reflexión; es más coherente con las exigencias del EEES sobre la evaluación de competencias y permite al profesorado de FIP mostrar con el ejemplo diferentes sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales. Aunque también son señalados diversos inconvenientes: implica mayor tiempo y carga de trabajo y que se necesita un proceso de adaptación, tanto para el alumnado como para el profesorado.

La reconstrucción de la intrahistoria de la Red muestra que la principal línea de investigación e innovación ha sido la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida en Educación

Superior. Por otra parte, las publicaciones han ido incrementándose paulatinamente, alcanzando en los últimos años mayor difusión de resultados en revistas nacionales e internacionales de impacto. El número de docentes que forman parte de la Red se ha triplicado desde sus inicios (de 46 a 150). Para el futuro se espera que se expanda a nivel internacional, que se continúe con los proyectos del plan nacional de I+D centrados en la FIP y que se desarrollen medios telemáticos para una mayor visibilización del trabajo realizado en la misma.

ABSTRACT

The object of study of this doctoral thesis is two-fold: (1) to analyze the use of the systems of assessment of the students that are used in Higher Education; (2) to know the valuation of the students, graduates and teachers on the systems of formative and shared assessment. Both targets have been broken down into different questions of investigation that centre their attention on the study of a specific case: the School of Education of Segovia (University of Valladolid, Spain). As soon as the work was initiated a new target emerged: (3) to reconstruct the intra-history of the "Network of Shared and Formative Assessment in Higher Education" (lines of work, publications, etc.), as a precedent for this investigation.

Methodologically, it is a question of a case study for which we have used three investigative techniques according to the target to reach: (1) questionnaire for students, graduates and teachers; (2) discussion groups for students, graduates and teachers; (3) analysis of documents belonging to the "Network of Shared and Formative Assessment in Higher Education".

The main results indicate that in the School of Education of Segovia the used assessment systems are for the most part "traditional" and "eclectic". Formative assessment is sometimes used, but shared assessment is rarely used. The perceptions are, in most cases, significantly different depending on the belonging group: the professorship thinks that formative and shared assessment systems are used more frequently than what the students and graduates are aware of. These last two groups show similar results between themselves.

The evaluation of the systems of formative and shared assessment is positive for three groups, especially for the graduates. The results reveal different advantages: students develop more thorough learning; it encourages the self-correction of errors; it allows to obtain better academic productivity; it encourages the critical capacity and of reflection; it is more coherent with the requirements of the EHEA (European Higher Education Area) on competency assessment and it allows the "Teacher Training" professorship to show with the example different alternative assessment systems to the traditional ones. Although also diverse disadvantages are indicated: it implies longer time and workload and that requires an adaptation process, both for the student and for the professorship.

The reconstruction of the intra-history of the Network shows that the main line of investigation and innovation has been the use of the formative and shared assessment systems in Higher education. On the other hand, the publication numbers have gradually increased, attaining in recent years a wider spread in prominent national and international journals. The initial number of

teachers who are part of the Network has trebled (from 46 to 150). In the future one hopes that it expands to a global scale, that it continues with the projects of the national plan of “research and development” focused on the “Teacher Training” and that telematic means develop for a greater view of the work conducted in the Network itself.

RIASSUNTO

L'oggetto di studio di questa tesi dottorale è duplice: (1) analizzare l'utilizzo dei sistemi di valutazione degli studenti che sono utilizzati nell'Istruzione Superiore; (2) conoscere come stimano i laureati, alunni e professori i sistemi di valutazione formativa e condivisa. I due obiettivi sono stati suddivisi in domande di ricerca che hanno concentrato la attenzione sullo studio di un caso particolare: la Scuola di Magistero di Segovia (Università di Valladolid, Spagna). Una volta iniziato il lavoro emergeva un nuovo obiettivo: (3) ricostruire l'intra-storia della “Rete di Valutazione Formativa e Condivisa nella Docenza Universitaria” (le linee di lavoro, pubblicazioni, ecc.), come antecedente di questa ricerca.

Metodologicamente, si tratta di un studio di caso dove abbiamo utilizzato tre tecniche di ricerca in funzione dell'obiettivo da raggiungere: (1) questionari a studenti, laureati e docenti; (2) gruppi di discussione (GD) con studenti, laureati e docenti; (3) analisi di documenti appartenenti alla “Rete di Valutazione Formativa e Condivisa nella Docenza Universitaria”.

I principali risultati indicano che nella Scuola di Magistero di Segovia i sistemi di valutazione sono in gran parte "tradizionali" e "eclettici". La valutazione formativa è a volte usata; la valutazione condivisa molto meno. Le percezioni sono, nella maggior parte dei casi, significativamente differenti secondo i gruppi di appartenenza: gli insegnanti considerano che si usano sistemi di valutazione formativa e condivisa in più occasioni che gli studenti ed i laureati. Gli ultimi due gruppi mostrano risultati simili tra loro.

I sistemi di valutazione formativa e condivisa sono positive per tutti e tre i gruppi, soprattutto per i laureati. I risultati mostrano diversi vantaggi: lo studente sviluppa un apprendimento più profondo; promuove l'autoregolazione degli errori; permette di ottenere un maggiore rendimento accademico; promuove la capacità critica e la riflessione; è più coerente con le esigenze dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA - *European Higher Education Area*) per la valutazione di competenze e permette al professorato di Scienze della Formazione mostrare con l'esempio diversi sistemi di valutazione alternativa alla tradizionale. Ma sono anche emersi vari svantaggi: richiede più tempo e carico di lavoro e si necessita di un processo di adattamento, sia per gli studenti che per gli insegnanti.

La ricostruzione dell'intra-storia della Rete dimostra che la linea principale della ricerca e dell'innovazione è stata l'utilizzo di sistemi di valutazione formativa e condivisa nel campo dell'Istruzione Superiore. Inoltre, le pubblicazioni sono aumentate, raggiungendo negli ultimi anni una maggiore diffusione dei risultati su riviste nazionali ed internazionali di impatto. Il numero di insegnanti che fanno parte della Rete è stato triplicato dal suo inizio (da 46 a 150). Per il futuro si spera che si ingrandisca a livello internazionale, che si continui coi progetti nazionali di

“Investigazione e Sviluppo” centrati nella formazione iniziale degli insegnanti e sviluppare mezzi telematici per una maggiore visibilità del lavoro svolto nella Rete.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

1.2. PROPÓSITOS E INTERROGANTES

1.3. ESTRUCTURA Y CONTENIDO

1.1. JUSTIFICACIÓN

Los motivos que justifican la elección del tema de investigación sobre “la Evaluación Formativa y Compartida en la Educación Superior” son un cúmulo de circunstancias unidas, que se pretenden exponer a continuación de manera breve. En el diario de investigación denominado “La trastienda de la tesis” (anexo 1) se detalla de manera más precisa cómo definitivamente decidí trabajar sobre este tema, concretamente en la FIP (Formación Inicial del Profesorado). A modo de síntesis, podríamos decir que este “cúmulo de circunstancias” se recogen fundamentalmente en dos puntos.

El primero de ellos vino durante el primer cuatrimestre del curso 2010/11, cuando comencé a desempeñar mi labor como docente en la Universidad (PRAS). Al final del cuatrimestre, tras la calificación final observé que los resultados eran muy bajos para todo lo que los y las discentes habían trabajado. Era demasiado tarde para que pudieran aprender de los errores cometidos. Apoyada en entrevistas informales con los y las estudiantes, llegué a la conclusión de la necesidad de establecer cambios, pero no en la metodología, que había resultado muy exitosa, sino en el sistema de evaluación. Además, dichos cambios necesitaban sustentarse sobre la investigación y no sobre meras ocurrencias sin rigor científico.

El segundo fue que durante la realización del “Máster Universitario en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación”, a lo largo del curso 2010/11, tuve la oportunidad de conocer la existencia de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, así como a algunos de sus componentes, que inspiraron gran parte de mi motivación, brindándome la oportunidad de adherirme a la misma como profesora.

Ambas circunstancias, unidas a las ganas de aprender, de investigar y de mejorar mi práctica como docente, me llevaron a tomar la decisión de escoger el tema de la evaluación formativa y compartida como objeto de investigación para la realización de mi Trabajo Final de Máster (TFM). Tras acordar el tema con mi tutora del TFM, nos pusimos en contacto con el coordinador de la Red de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, para comenzar con el trabajo.

Decidimos que la investigación (TFM), fuera una continuación del trabajo desarrollado dentro del Proyecto de I+D de la Red que terminó en 2010 con el título “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales” (Convocatoria de Investigación de la Junta de Castilla y León 2008-2010. Proyecto VA035A08. BOCYL 127, de 3 de julio de 2008), centrándonos en la parte de la evaluación formativa.

Tras la finalización del Máster me planteé la siguiente pregunta: “¿Y ahora qué?”

La figura 1.1 muestra una fotografía del diario de investigación al que hacía alusión líneas más arriba. He querido incluirla en esta justificación puesto que en dicho diario queda reflejado este momento muy concreto y fundamental para el desarrollo de esta tesis: cuando al terminar el Máster decidimos continuar desarrollando esa línea de investigación en esta tesis doctoral, con

1.1. Justificación

Ana y Víctor como codirectores de la misma. En la figura puede apreciarse cómo lo que comenzó denominándose "trastienda del TFM" pasó a llamarse un par de meses más tarde "trastienda de la tesis", formando todo ello el conjunto del diario de investigación.

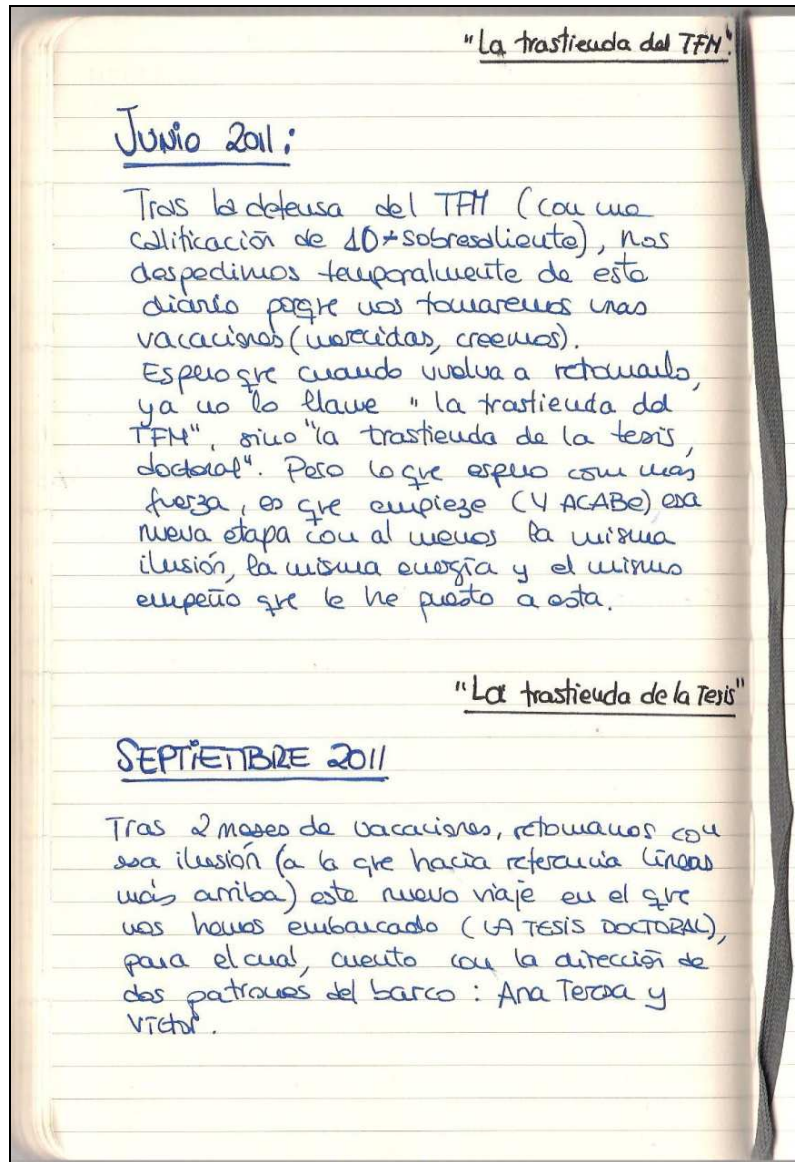


Figura 1.1. Fotografía del diario de investigación.

1.2. PROPÓSITOS E INTERROGANTES

El propósito de la tesis es estudiar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y analizar la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida por parte de los tres colectivos implicados: alumnado, alumnado egresado y profesorado. Esto es lo que consideramos como “tema émic”, ya que se planteó antes del contacto con la realidad a investigar (Vázquez y Angulo, 2003, p. 26) y fue planteado en la “fase preactiva” de la investigación (Martínez, 1988, pp. 43-44, 1990, pp. 60-64).

Para alcanzar dicho propósito, inicialmente nos planteamos las siguientes preguntas de investigación que centraron la atención en el estudio de un caso en concreto: la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España):

(a) Sobre el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado:

¿Cuáles son los sistemas de evaluación que se ponen en práctica?

¿Cuáles son los medios de evaluación que se utilizan para obtener la calificación final?

¿Se fomenta la participación e implicación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación?

¿Influye la especialidad cursada en los egresados y alumnos a la hora de percibir más o menos formativa y compartida la evaluación vivenciada?

¿Influye la categoría profesional, la edad, la posesión de estudios psicopedagógicos, Magisterio o el CAP, la realización de formación de la propia Universidad o los años de experiencia docente en el profesorado a la hora de utilizar sistemas de evaluación más o menos formativos y compartidos?

¿Existen diferencias en las percepciones de los sistemas de evaluación entre los egresados, el alumnado y el profesorado?

(b) Sobre la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida:

¿Cómo valoran globalmente los tres colectivos implicados el uso de sistemas de evaluación formativa y compartida?

¿Cuáles son sus ventajas?

¿Cuáles son sus dificultades o inconvenientes?

¿Qué utilidad tienen los medios y técnicas de evaluación formativa y compartida?

¿Se reproducen en la práctica profesional docente los sistemas de evaluación vividos como estudiantes?

¿Qué propuestas pueden hacerse para mejorar los sistemas de evaluación?

¿Ha habido un cambio de roles en el alumnado y el profesorado hacia el modelo que demanda el EEES?

¿Tiene claro el profesorado la diferencia terminológica entre “evaluación” y “calificación”?

Una vez iniciado el trabajo de campo e inmersos en la “fase interactiva” (Martínez, 1988, p. 44, 1990, pp. 60-64), emergió un “tema étic”, denominado así puesto que surgió una vez comenzada la toma de contacto con la realidad en la investigación (Vázquez y Angulo, 2003, p. 26). Nosotros lo hemos llamado “objetivo emergente” y se centra en organizar y escribir la intrahistoria de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria, considerando el contexto de su creación-expansión y analizando sus líneas de trabajo e investigación. Inicialmente se pretendía realizar un capítulo en el que se abordaran los “antecedentes de la investigación”, pero consideramos que era relevante y original el reconstruir la historia interna del grupo en el que trabajamos, puesto que no se había hecho hasta el momento. Esto suponía ir más allá de una “simple” revisión bibliográfica, pues para ello era necesaria la utilización de una técnica de investigación centrada en el análisis de documentos (artículos, libros, capítulos, actas de congresos no publicadas, de reuniones, archivos internos, etc.).

En la figura 1.2 puede verse de manera gráfica el objeto de estudio de nuestra investigación.

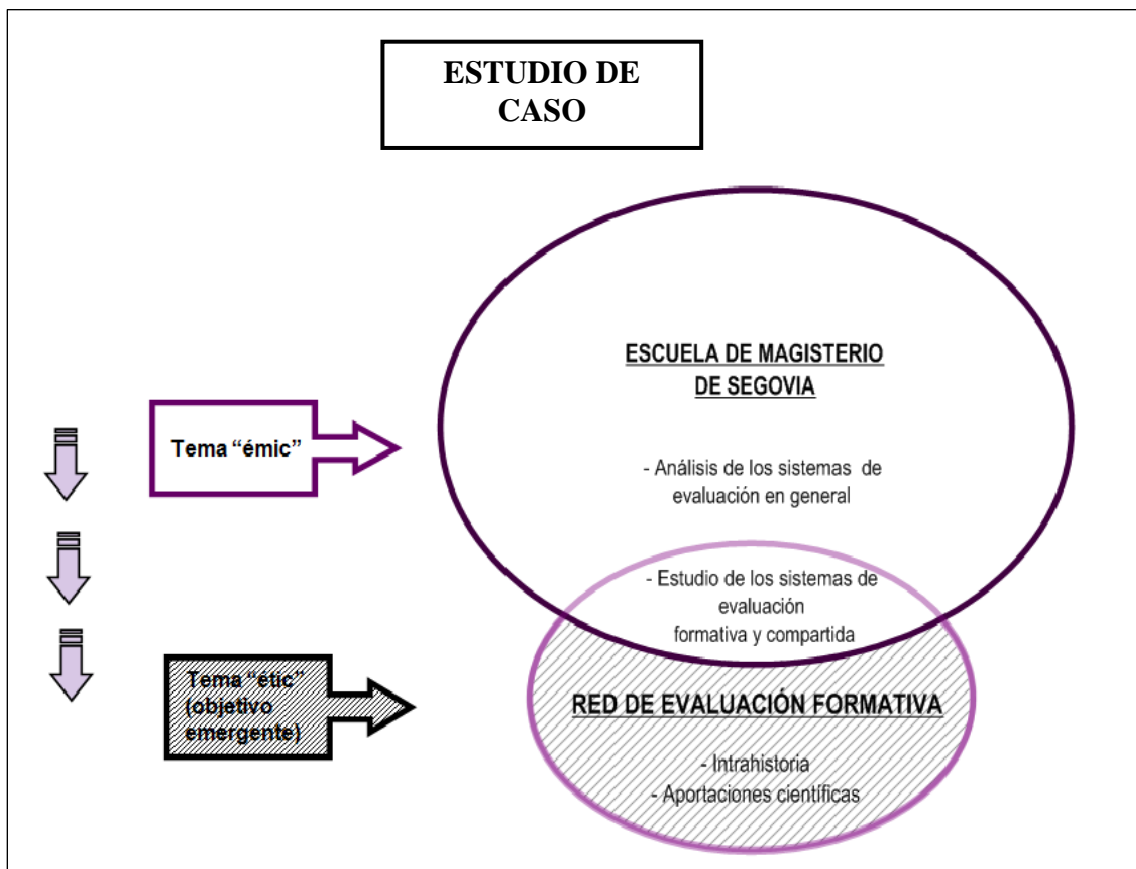


Figura 1.2. Contextualización de los propósitos de la investigación.

1.3. ESTRUCTURA Y CONTENIDO

La tesis se estructura en cinco bloques fundamentales:

En este primer capítulo hemos justificado la elección del tema y hemos planteado los objetivos que pretendemos alcanzar con la investigación.

En el segundo desarrollamos un marco teórico que nos servirá de sustento para el posterior análisis. Para ello comenzamos clarificando los conceptos fundamentales que serán utilizados a lo largo de la tesis: diferencia entre evaluación y calificación, evaluación formativa, evaluación compartida y medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Posteriormente nos adentramos en la reflexión sobre el modelo de sociedad en la que nos encontramos. Para ello comenzamos con sus antecedentes para centrarnos en la sociedad actual de la mano de sociólogos como Manuel Castells, Ulrich Beck, Anthony Giddens y Jürgen Habermas. Una vez expuesto el modelo de sociedad en la que nos encontramos, contextualizamos desde una perspectiva sociológica, legislativa y pedagógica el cambio de paradigma en la Educación Superior. Después procedemos a contextualizar la evaluación formativa y compartida en la Universidad, explicando sus fases, sus principios fundamentales y las ventajas e inconvenientes que conlleva su utilización. Finalmente, presentamos la construcción de la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida. Como hemos expuesto en este capítulo, éste fue un objetivo emergente, pero sus resultados se presentan en el marco teórico en vez de en el capítulo de “resultados” puesto que también nos ha servido como “antecedente” de la investigación.

En el tercer capítulo se expone tanto el marco teórico que sustenta la metodología (paradigmas y racionalidades), como la metodología utilizada. Consideramos que nuestra investigación es un estudio de caso, para el que hemos utilizado técnicas cualitativas (grupos de discusión y análisis documental) y cuantitativas (encuestas).

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación: por un lado, los de los cuestionarios donde se ha llevado a cabo un análisis intra-grupal (dentro del colectivo de egresados, alumnado y profesorado) a dos niveles (descriptivo y correlacional) y un análisis intra-grupal, comparando los resultados entre los tres colectivos. Por otro lado, los de los grupos de discusión realizados con cada colectivo.

Finalmente, en el quinto y sexto capítulo se presentan las conclusiones de la tesis y las líneas de investigación que pueden desarrollarse en el futuro a partir de la misma: en el quinto en español y en el sexto en italiano, atendiendo a las exigencias de la mención internacional del doctorado.

Con respecto al estilo de la redacción de la tesis quisiéramos señalar que se ha buscado la utilización de un lenguaje no sexista y sensible a la perspectiva de género utilizando diversas estrategias; no obstante, en ocasiones se ha utilizado el masculino como género no marcado atendiendo a las recomendaciones de la normativa APA, donde se recomienda “favorecer la economía expresiva” (APA, 2012b, p. 26).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. TERMINOLOGÍA ASOCIADA A LA EVALUACIÓN

2.2. NUEVO MODELO DE SOCIEDAD: LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SU GIRO DIALÓGICO

2.3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL NUEVO MODELO DE SOCIEDAD: PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA, LEGISLATIVA Y PEDAGÓGICA DEL CAMBIO DE PARADIGMA

2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

El marco teórico comienza con la clarificación de ciertos conceptos fundamentales puesto que son utilizados a lo largo de la tesis.

Posteriormente, para poder comprender nuestro objeto de estudio de manera holística, hemos realizado una reflexión sobre el modelo de sociedad en la que nos encontramos: desde sus antecedentes, hasta el momento actual, para posteriormente contextualizarlo desde una perspectiva sociológica, legislativa y pedagógica en un cambio de paradigma en la Educación Superior.

Después nos centramos en la evaluación educativa en la Educación Superior exponiendo sus fases, la forma de alineamiento curricular (con los objetivos y la metodología), sus principios fundamentales y las ventajas e inconvenientes que conlleva la utilización de una evaluación formativa y compartida.

Finalmente, presentamos la construcción de la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida, como “antecedente” de nuestra investigación.

2.1. TERMINOLOGÍA ASOCIADA A LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Consideramos necesaria la unificación terminológica sobre los aspectos que rodean nuestro objeto de estudio: la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Dicha necesidad también es percibida por autores como Álvarez (2009) o Gullickson (2007).

Álvarez (2009, pp. 370-371) recogió y analizó los documentos escritos en los que se planifica la evaluación en los centros y no encontró marcos o planteamientos conceptuales que identificasen prácticas de evaluación sustantivamente formativas más allá de las expresiones más usuales y comunes; lo cual provoca que resulte difícil sostener el poder formativo de la evaluación, tan permanentemente presente en la narrativa didáctica.

Esta idea de necesidad de una definición terminológica sobre la evaluación también es compartida en *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, donde se afirma que “las investigaciones han llevado a diferentes autores (Conley, 1997; Gronlund, 1976; Joint Advisory Committee, 1993) a considerar que se necesita un lenguaje común en la evaluación de los aprendizajes del estudiante” (Gullickson, 2007, p. 23).

A continuación presentamos la revisión bibliográfica realizada de las publicaciones más relevantes sobre la terminología específica que se utiliza cuando se habla de evaluación. Finalmente planteamos nuestra propuesta terminológica, como unificación a la revisión realizada.

2.1.1. CONFUSIONES Y DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

No es lo mismo “evaluación” que “calificación”, a pesar de que son constantemente confundidas y utilizadas como sinónimos por gran parte del profesorado y el alumnado (Álvarez, 2005, p. 11; López, 2004, p. 225). Por ello consideramos importante matizar las diferencias entre una y otra. Siguiendo a Sanmartí (2007, p. 20), consideraremos la evaluación como un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no, analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con ese juicio emitido. Para Santos (1993, pp. 63-64) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”.

A modo de ejemplo, en una práctica docente podríamos decir que cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, recensión, etc.), emitiendo un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tuviese que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado en términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.), estaríamos hablando de calificación. La calificación está basada en una evaluación sumativa (pues ésta última debe antecederla), pero también pueden darse procesos de evaluación que no conlleven calificación. Lo que nos gustaría resaltar es que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación. Ésta es la clave desde la perspectiva desde la que entendemos la evaluación. Estamos de acuerdo con Álvarez (2005, pp. 11-12) cuando afirma que:

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende.

Feldman (1999, p. 22) añade a la definición de “evaluación” que permite valorar las informaciones recibidas para poder llevar a cabo una retroalimentación útil acerca de un determinado objeto. Bini y Chiandotto (2003, p. 29) explican posteriormente que el término "objeto" pudiera hacer referencia a un programa, a una acción, a una metodología, o a un servicio.

En la literatura especializada pueden encontrarse autores que señalan cómo el profesorado suele tender a la confusión entre evaluación y calificación, a pesar de tratarse de cosas bien diferentes (Álvarez, 2005; Fernández, 2006; Santos, 2003). Esta es una cuestión preocupante en la docencia universitaria, pues no solo supone no diferenciar entre una y otra, sino que gran parte del profesorado va dejando de lado la evaluación, centrándose casi exclusivamente en la calificación (López, 2004), hasta llegar un punto en el que esta práctica calificadora se encuentra tan extendida “que una parte importante del profesorado ni siquiera considera que pueda evaluarse de otra manera” (López, 2009, p. 52).

Para dejar claras las diferencias entre la evaluación y la calificación, en la siguiente figura reflejamos las funciones de cada una de ellas. Nuestra clasificación está fundamentada en los

trabajos de Fernández (2006), Gimeno y Pérez (1998), Sanmartí (2007) y Santos (1993), pero solo en parte, dado que dichos autores consideran las funciones que vamos a enumerar como pertenecientes a la evaluación. Desde nuestra forma de entender la evaluación formativa, creemos que es conveniente separarlas (figura 2.1).



Figura 2.1. Diferencia entre evaluación y calificación. Fuente: elaboración propia a partir de los trabajos de Fernández, 2006; Gimeno y Pérez, 1998; Sanmartí, 2007; Santos, 1993.

2.1.2. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

Las ideas acerca de lo que debe ser la educación y las prácticas educativas (incluyendo los sistemas evaluativos) dependen del marco teórico de referencia. Álvarez (2003, p. 116) define la evaluación formativa como aquella “puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto”. La Red de Evaluación Formativa y Compartida entiende la evaluación formativa como: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de

enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez, Julián y López, 2009, p. 35). En la misma línea, Brown y Pickford (2013, p. 24) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. Un elemento característico sin el cual no sería formativa es la retroalimentación, que consiste en ofrecer comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar en el siguiente elemento del trabajo. Es decir, no sirve solamente con la “postinformación”, sino que la “preinformación” es crucial en ese proceso de aprendizaje del alumnado mediante la evaluación formativa. Éstas autoras cuentan cómo el exdirector de la *Open University de Escocia* describió la evaluación formativa como el motor que impulsa el aprendizaje y ellas añaden a dicha explicación “que la retroinformación [...] es el aceite que lubrica los engranajes de la comprensión” (Brown y Pickford, 2013, pp. 23-24).

Podríamos asemejar el proceso de evaluación formativa con el de elaboración de un plato en un restaurante. El cocinero quiere que sus comensales se alimenten, pero principalmente que disfruten con su menú, lo saboreen y lo degusten con placer; igual que el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Para ello, durante el tiempo en el que está cocinando, el cocinero va probando la comida y corrigiendo los ingredientes, esforzándose para que finalmente el plato elaborado quede bien y guste a los comensales. Todo este proceso está basado en una evaluación formativa. De igual forma, el docente está trabajando duro para que el alumnado pueda corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más fructífera. Por el contrario, cuando los comensales prueban la comida podríamos asemejarlo con la evaluación sumativa y final. En este punto ya no hay opción de modificar el plato, igual que el alumnado tampoco tiene opción de reajustar sus errores.

Desde 1970 es habitual que el profesorado (sobre todo en niveles no universitarios) confunda la “evaluación formativa” con la “evaluación continua” y, a menudo, que interprete erróneamente la “evaluación continua” como una realización continua de pruebas, exámenes y notas, que realmente debería denominarse “calificación continua” (Álvarez, 2001). El concepto de “evaluación continua” hace referencia a la evaluación que se lleva a cabo en el aula de forma diaria y cotidiana, normalmente con una finalidad formativa, pero recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje de cada alumno, de forma que no sea necesario someterlo a pruebas o exámenes al final del trimestre o cuatrimestre.

Una vez explicado lo que entendemos por evaluación formativa, quisiéramos aclarar que en los últimos años han surgido diversos términos muy relacionados entre sí (“evaluación democrática”, “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje”, “evaluación formadora”, etc.). En López (2012, pp. 119-122), en López, Castejón, Sicilia, Navarro, y Webb (2011, pp. 81-82) y en Pérez et al. (2009, pp. 32-37), puede encontrarse una detallada definición de ellos y la consideración de que, a pesar de que aportan matices interesantes, la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos bajo el paraguas de la “evaluación formativa”.

2.1.3. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA EVALUACIÓN COMPARTIDA?

Normalmente se tiende a pensar que únicamente evalúa el profesorado, pero desde nuestro parecer, eso es algo que no debe ser así. Es cierto que el alumnado necesita la evaluación del docente (para que le guíe y le oriente, para que le ayude a regular sus errores y a aprender de ellos, para que le enseñe, etc.), pero también es necesaria la implicación de los alumnos en el proceso evaluativo. Por tanto, concebimos el proceso de manera compartida y consideramos, como Santos (2000, p. 119), que la evaluación pertenece a todos y a todos beneficia. Dichos beneficios son múltiples:

En primer lugar, se trata de “una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados” (Bretones, 2006, p. 6). Así, el alumnado desarrolla y/o estimula ciertas capacidades, como el pensamiento crítico, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje, la autonomía y la autorresponsabilidad tomando conciencia de la calidad del trabajo.

También desarrolla competencias para su futura práctica profesional (Boud y Falchikov, 2007; Bretones, 2008; Falchikov, 2005). En éste último caso es muy valioso constatar que el alumnado aprende a trabajar en equipo, a desarrollar la empatía o a valorar el trabajo ajeno, habilidades que le serán muy útiles en el mundo laboral (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012, p. 214). Además, si nos centramos en la FIP (Formación Inicial del Profesorado), el alumnado pone en práctica una competencia que requerirá en su profesión: el uso de sistemas de evaluación formativa y compartida en su práctica docente (López, Manrique y Vallés, 2011; Palacios y López, 2013; Lorente y Kirk, 2013).

Además, pretendemos educar en un marco de democracia y creemos que el proceso de evaluación compartida responde de forma adecuada y coherente en esta dirección. Compartir la evaluación implica un modelo más democrático, haciendo que formen parte de ella “todos los sujetos que se ven afectados” en la misma (Álvarez, 2005, p. 13) y poniéndola “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos, 1993, p. 34). En este sentido, en el “Manifiesto Universitario: por una Universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad” (1999, p. 172) se declara que corresponde a esta institución “la tarea de formar ciudadanos y no solo técnicos, recuperar la Atlántida sumergida de los valores que nos han hecho más lúcidos, más prósperos y más felices y que balizan los caminos que elevan al hombre a un mundo mejor”. Para ello, debe utilizarse lo que Flecha (1997, pp. 24-25) llama “diálogo igualitario”, capaz de derrumbar muros culturales, sociales y personales, pues consideramos que cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad, provocando que no se aprenda (ni por parte del profesorado ni por parte del alumnado), al limitarse a repetir lo que ya se sabe o se cree saber, mientras que mediante el diálogo igualitario ambos aprenden (Flecha, 1997, p. 14). Estamos de acuerdo con Fernández (2006, p. 94) cuando afirma que “hay que desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante”, incluso hasta el punto de negociar los criterios de evaluación (Álvarez, 2003, p. 200).

En este contexto, la esencia de la evaluación compartida la conforman: la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación compartida. A continuación definimos cada una de ellas:

- **Autoevaluación:** evaluación que hace el alumnado de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad (Sanmartí, 2007, p. 133).
- **Evaluación entre pares o iguales o coevaluación:** proceso mediante el cual el alumnado evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando unos criterios de evaluación han sido negociados previamente (Sanmartí, 2007, p. 133).
- **Evaluación colaborativa o compartida:** “procesos dialógicos que mantiene el profesorado con el alumnado sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han dado. Estos diálogos pueden ser individuales o grupales” (Pérez et al., 2009, p. 37).

López (2012) plantea que actualmente en España parece existir cierta confusión con la utilización del concepto “coevaluación”. Aunque tradicionalmente ha sido utilizado con el significado de “evaluación entre iguales”, algunos autores han realizado una traducción literal del término inglés “*co-assessment*”, utilizando el término “coevaluación” con el significado de “evaluación colaborativa”. Esta situación está generando una confusión terminológica en los congresos y publicaciones especializadas, dado que un mismo término se está utilizando con dos significados diferentes. Una posible solución sería dejar de utilizar el término de “coevaluación” y utilizar los términos “evaluación entre iguales” (o “entre pares”) (para hacer referencia a la evaluación entre el alumnado) y “evaluación colaborativa o compartida” (para referirse a la evaluación entre alumnado y profesorado), en función de a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo realmente.

2.1.4. LOS MEDIOS, LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. REVISIÓN DE LOS CONCEPTOS EN LA LITERATURA EN ESPAÑOL

A continuación presentamos la revisión de la literatura especializada en castellano sobre el tema de los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación de manera cronológica.

Rotger (1990, p. 132) habla de “instrumentos”, para referirse a: “la observación directa del alumno, la observación del grupo, la autoevaluación, la revisión de los trabajos personales, la coevaluación, etc.”. Posteriormente, Salinas (2002, pp. 85-110) dedica un capítulo de su libro a “instrumentos para tratar de evaluar”, donde alude a los exámenes, trabajos, cuadernos, preguntas de clase, exámenes y controles, pruebas objetivas y observación sistemática.

En Brown y Glasner (2003) se habla de “métodos de evaluación” a lo largo de todo el libro; encontrando un capítulo titulado “aplicaciones prácticas de una evaluación práctica” (Brown, 2003, pp. 117-127), donde se enumera una serie de “instrumentos para evaluar la práctica”. Hace referencia a los siguientes: listado de competencias, proyectos, estudio de casos, cuaderno de notas, diarios, diarios reflexivos, incidentes críticos, portafolios, elaboración de prototipos, informes de los expertos, pósters y presentaciones, evaluaciones orales y contratos de aprendizaje. En un capítulo posterior se habla de “herramientas de evaluación” (Rhodes y Tallantyre, 2003, p. 136), haciendo alusión a test de diagnóstico, materiales de autoevaluación,

proyectos, presentaciones, observaciones, diarios, contratos de aprendizaje, simulaciones o cuestionarios orales. Por tanto, podemos comprobar cómo dentro de un mismo libro, que es una compilación de varios autores, se utiliza diferente terminología (“instrumentos”, “herramientas” y “métodos”) para hacer referencia a cosas idénticas (proyectos, presentaciones, diarios, etc.).

Álvarez (2003, pp. 207-216) hace alusión a las “técnicas de evaluación”, refiriéndose a pruebas objetivas, exámenes, diarios de clase, exposiciones, o entrevistas. Posteriormente, Álvarez (2005) habla de técnicas, recursos, métodos de evaluación, etc., pero tampoco hace distinción entre ellas. Por otro lado, Bonsón y Benito (2005, pp. 97-98) dedican un capítulo a “algunas técnicas de evaluación” haciendo referencia al portafolios y al diario reflexivo.

Castejón, Capllonch, González y López (2009, pp. 65-91) escriben un capítulo sobre “técnicas e instrumentos de evaluación”; en él se pretenden exponer una serie de herramientas que sirvan al profesorado para poder recoger la información necesaria en el proceso de evaluación, pero también se reconoce que “es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación” (p. 67). Aquí se clasifican los “instrumentos de evaluación” en función de su manifestación oral, escrita u observacional. Así, algunos ejemplos de cada uno de ellos es la siguiente: (a) instrumentos habituales con predominio de la expresión escrita: examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas prácticas, diario, carpeta o dossier, portafolio y memoria; (b) instrumentos habituales con predominio de la expresión oral: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia y comunicación; y (c) instrumentos habituales con predominio de la expresión práctica: representación, demostración o actuación, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas y prácticas supervisadas. Posteriormente se explica que es imprescindible que el profesorado utilice “algún tipo de registro que permita constatar cómo se está realizando en un marco de evaluación formativa y continua” (p. 89), y se hace alusión a las listas de control (cuya utilidad es saber si están o no determinadas adquisiciones) y a las escalas de comprobación (para reflejar los diferentes grados de adquisiciones).

Buscà et al. (2010, pp. 265-266) analizan 34 casos de docencia universitaria que llevan a cabo prácticas de evaluación formativa y compartida. Uno de los epígrafes del artículo se dedica a analizar los “procedimientos e instrumentos de evaluación formativa”. En él se establecen tres categorías para los “procedimientos e instrumentos” de evaluación utilizados por los y las docentes analizados: (a) procedimientos de evaluación basados en la observación: en la mayoría de los casos se utilizan listas de control; (b) charlas con el profesorado y discusiones en grupo: diálogos grupales, entrevistas con grupos de trabajo, entrevistas individuales, foros virtuales, etc.; y (c) aportaciones y producciones del alumnado: diario de clase y cuaderno de campo, informe de autoevaluación, informe de sesión práctica, recensiones, monografías, carpetas colaborativas, portafolio electrónico, etc.

Tejada (2011) presenta un artículo sobre evaluación de competencias en contextos no formales, donde habla de “dispositivos” e “instrumentos” de evaluación, utilizándolos como sinónimos. Los divide en: (a) instrumentos relacionados con “el sabe” y “cómo”, entre los que se encuentran las pruebas orales, las de ensayo, las de libro abierto, las objetivas y los mapas conceptuales. (b)

instrumentos relacionados con el “demuestra cómo”, entre los que se encuentran las pruebas de desempeño (proyectos, estudios de caso, etc.), las rúbricas y las entrevistas. (c) Instrumentos relacionados con el “hace”, entre los que se señalan la observación, la evaluación 360º, el balance de competencias y los portafolios (carpetas de aprendizaje, dossieres, etc.). Vemos cómo, a pesar de ser una clasificación coherente, se están entremezclando ciertos criterios: por ejemplo, se mezclan evidencias que se recogen del alumnado (como pruebas o portafolios), con la observación (que es una técnica para evaluar esas evidencias que ha producido el alumnado).

Recientemente, Brown y Pickford (2013) han publicado un nuevo libro centrado en la evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior, en el que aportan múltiples propuestas sobre esta temática. En este caso, a lo largo del libro se habla de “métodos y enfoques”, aunque genera cierta confusión terminológica entre las dos categorías. Consideran “enfoques”: la evaluación asistida por ordenador, la autoevaluación, la evaluación a cargo de compañeros y el trabajo en grupo. Se consideran “métodos” los siguientes: ensayos, portafolios, tesis, exámenes, evaluaciones asistidas por ordenador, test con libro abierto, seminarios evaluados, pruebas de simulación, etc. (Brown y Pickford, 2013, p. 16). Pero en ninguna ocasión, a lo largo de todo el libro, se hace una definición de estos términos; incluso puede observarse cómo incluyen las “evaluaciones asistidas por ordenador” tanto en enfoques como en métodos.

Mediante esta revisión de la literatura especializada en la evaluación hemos podido comprobar cómo actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación, y cómo hasta el momento, se habla de una manera un tanto caótica utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación. Se enumeran entremezcladas, confundiendo unos con otros, llamando de manera diferente a cosas iguales y viceversa, sin seguir una clasificación única, lo que supone muy poca rigurosidad y conlleva una considerable confusión terminológica.

La primera clasificación rigurosa, con una definición exhaustiva, la situamos en el trabajo de Rodríguez e Ibarra (2011, pp. 71-72), donde encontramos un capítulo dedicado a “los procedimientos de evaluación”, dentro del cual se definen de manera muy clara y precisa los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación de la siguiente manera:

- **Medios para evaluar:** “pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar”. Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar. Algunos ejemplos que se presentan son los siguientes: para valorar la aplicación y destrezas de investigación: (proyecto de investigación); para valorar destrezas profesionales (estudio de casos); para valorar competencias comunicativas (presentación o entrevista).
- **Técnicas de evaluación:** “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuestación (entrevistas) y el análisis documental y de producciones”.

- **Instrumentos de evaluación:** “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos”. Algunos ejemplos son: las listas de control, las escalas de estimación, las rúbricas, las escalas de diferencial semántico, las matrices de decisión o incluso instrumentos mixtos donde se mezclen más de uno.

2.1.5. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA PARA UN MARCO CONCEPTUAL

A pesar de las definiciones tan claras de los medios, las técnicas y los instrumentos de evaluación de Rodríguez e Ibarra (2011, pp. 71-72) encontramos una carencia en esta clasificación, pues observamos que no tiene cabida la participación del alumnado en la evaluación. Es decir, en dicha clasificación, no se contempla la autoevaluación, ni la evaluación entre iguales, ni la evaluación compartida. Como hemos indicado anteriormente, la evaluación formativa también ha de ser compartida y la participación del alumnado en el proceso evaluativo es claramente necesaria. A pesar de que las definiciones de los medios, técnicas e instrumentos de) nos parecen muy claras, creemos que la clasificación está incompleta.

Por todo lo anteriormente indicado, creemos necesario un nuevo sistema de clasificación de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida que tenga en consideración al alumnado y su participación en el proceso evaluativo. Así, nuestra propuesta es la siguiente:

- **Los medios de evaluación** son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Los medios de evaluación pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos.
- **Las técnicas de evaluación:** son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación.
 - Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesorado, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video).
 - Cuando el alumnado participa en el proceso evaluativo, las técnicas de evaluación pueden ser las siguientes:
 - (a) Autoevaluación: se puede llevar a cabo mediante la autorreflexión y/o el análisis documental.

(b) Evaluación entre iguales: se puede llevar a cabo mediante el análisis documental y/o la observación.

(c) Evaluación colaborativa o compartida: se puede llevar a cabo utilizando entrevistas individuales o colectivas entre el profesorado y el alumnado.

- **Los instrumentos de evaluación:** son las herramientas que tanto profesorado como alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. Como ya hemos señalado, todas y cada una de las técnicas anteriormente indicadas sirven para recoger información acerca del medio que se pretende evaluar; pero esa información debe registrarse de manera sistemática y precisa para que la evaluación sea un proceso riguroso. En la tabla 2.1 presentamos un listado de medios, técnicas e instrumentos obtenidos en la revisión literaria realizada, pero clasificados en función de nuestro marco conceptual.

Tabla 2.1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

MEDIOS	Escritos	- carpeta o dossier, carpeta colaborativa - control (examen) - cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo - cuestionario - diario reflexivo, diario de clase	- estudio de casos - ensayo - examen - foro virtual - memoria - monografía - informe	- portafolio, portafolio electrónico - póster - proyecto - prueba objetiva - recensión - test de diagnóstico - trabajo escrito
	Orales	- comunicación - cuestionario oral - debate, diálogo grupal	- exposición - discusión grupal - mesa redonda	- ponencia - pregunta de clase - presentación oral
	Prácticos	- práctica supervisada	- demostración, actuación o representación	- <i>role-playing</i>
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	- análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales) - observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación audio o video		
	El alumnado participa	- autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental) - evaluación entre iguales (mediante el análisis documental y/o la observación) - evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el/la docente y los alumnos y alumnas)		
INSTRUMENTOS	- diario del profesor - escala de comprobación - escala de diferencial semántico - escala verbal o numérica - escala descriptiva o rúbrica - escala de estimación - ficha de observación - lista de control - matrices de decisión - fichas de seguimiento individual o grupal - fichas de autoevaluación - fichas de evaluación entre iguales - informe de expertos - informe de autoevaluación			

Fuente: elaboración propia a partir de Castejón et al. (2009) y Rodríguez e Ibarra (2011).

Ponemos diferentes casos que ejemplifican nuestra propuesta terminológica para llevar a cabo un sistema de clasificación:

Tomando el portafolio como un medio escrito de evaluación, las técnicas que pueden utilizarse para su evaluación son varias: por un lado, el profesor o profesora puede realizar un análisis del documento (en este caso del portafolio). Además, puede utilizar la autoevaluación como técnica si involucra a su alumno o alumna a participar en la evaluación del mismo. En el caso del análisis documental, el profesor o profesora necesitará un instrumento para sistematizar la recogida de información del portafolio, que puede ser una escala de estimación (para evaluar el grado de cumplimiento de los requisitos que se exigían para la realización del portafolio). Así mismo, el alumno o alumna también necesitará un instrumento, que puede ser una lista de control (donde puede ir anotando si los ítems que se le pedían que se incluyesen en su portafolio están o no están, e incluso podrá hacer anotaciones u observaciones).

Si por el contrario escogemos un medio de evaluación práctico (un *role-playing*), la técnica de evaluación más apropiada para él docente es la observación. Si los compañeros van a evaluar la actuación o representación de esos alumnos, se utilizará la técnica de la evaluación entre iguales a través de la observación. Finalmente, para sistematizar todas esas observaciones, puede utilizarse como instrumento una rúbrica, donde pueda plasmarse el grado de cumplimiento de unos determinados atributos que se pretenden valorar.

Somos conscientes de que en ocasiones puede haber cierta dificultad para diferenciar los medios de los instrumentos de evaluación (incluso en ocasiones pueden ser ambas cosas), pero para que no exista confusión, se deberá tener muy presente la finalidad que persigue. Por ejemplo, si una alumna del Grado de Educación Infantil utiliza el diario del profesor durante su periodo de prácticas, éste tiene dos funciones: por un lado, le sirve a ella para evaluar a “sus” alumnos, puesto que gracias a las anotaciones que en él hace puede sistematizar sus observaciones, valoraciones e intervenciones. En este caso, sería un instrumento de evaluación. Pero por otro lado, ese mismo cuaderno se considera una evidencia que recoge el tutor de la Facultad de Educación para recabar la información necesaria acerca del periodo de prácticas de la alumna y su capacidad reflexiva, por lo que se trataría de un medio de evaluación. En este caso tan concreto, el diario del profesor es un medio para evaluar (para el tutor de las prácticas) pero también un instrumento de evaluación (para la alumna en formación). Estos casos donde surgen dobles funciones son muy puntuales y suelen darse sobre todo en la FIP, donde el alumnado desempeña un doble status con sus correspondientes roles: por un lado son alumnos y alumnas pero, por otro lado, cuando se encuentran en el prácticum también son maestros y maestras.

Mediante esta propuesta terminológica hemos pretendido arrojar un pequeño punto de luz en la terminología referente a la evaluación, concretamente sobre los medios, las técnicas y los instrumentos utilizados para llevarla a cabo, pero siempre desde la perspectiva formativa y compartida; pues estábamos de acuerdo con Gullickson (2007, p. 23) cuando argumentaba, sustentado en las investigaciones de diversos autores, que era necesaria una unificación terminológica sobre esta temática, es decir, que se necesitaba un “lenguaje común en la evaluación de los aprendizajes del estudiante”.

2.2. UN NUEVO MODELO DE SOCIEDAD: LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SU GIRO DIALÓGICO

Una vez entabladas las bases terminológicas sobre las que se sustenta la tesis, en este capítulo se pretende hacer un rápido recorrido por las características fundamentales que definen a la sociedad actual con la finalidad de comprenderla, así como a los sujetos y sus acciones (y la repercusión que ello ha tenido en la Educación Superior).

Para ello, comenzamos con una presentación de los antecedentes históricos describiendo brevemente las características de la sociedad industrial, y sobre todo lo concerniente a la educación.

Posteriormente nos centramos en la descripción del nuevo modelo de sociedad (tecnológica) que surge a finales del S.XX desde las teorías de Castells, Beck, Giddens y Habermas, utilizándolas como marco de referencia para la explicación de diferentes situaciones que se desarrollan dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

El recorrido por los diferentes planteamientos analíticos concluye con la presentación del giro dialógico de la sociedad, perspectiva sobre la que hemos buscado una profundización mayor al considerar muchos de sus puntos como sustento de la evaluación formativa y compartida.

2.2.1. ANTECEDENTES

Las sociedades agrarias se enmarcan dentro de lo que Toffler (1995) llama “primera ola”. Estaban basadas en la agricultura como medio de explotación, comenzaron a transformarse a raíz de la Revolución Industrial, cuyo origen podemos situar en la Inglaterra del último tercio del S.XVIII. Nació así un nuevo modelo de sociedad industrial, basado en la utilización de métodos más modernos para el desarrollo del trabajo, reemplazando herramientas manuales por máquinas (por ejemplo, la máquina de hilar), mejorando las vías de comunicación y los sistemas de transporte (por ejemplo, con la máquina a vapor) y dando lugar a una evolución de las finanzas.

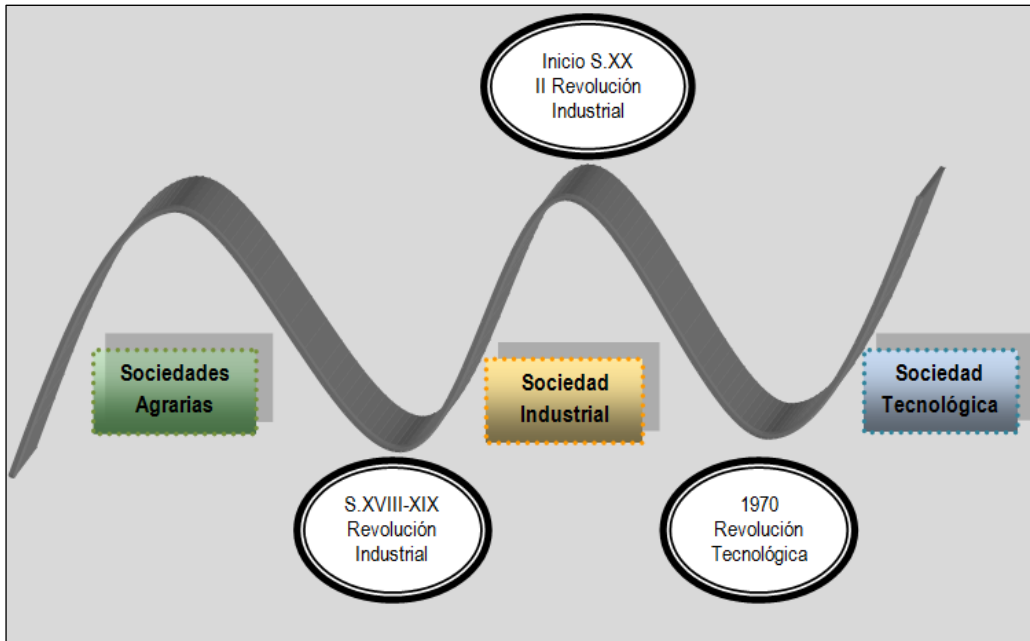


Figura 2.2. Antecedentes de la sociedad actual. Fuente: Elaboración propia a partir de Toffler (1995).

Todos estos avances tuvieron su repercusión social, dando lugar al empobrecimiento de amplias masas de población (pueblo llano) debido a que las nuevas relaciones de producción colocaban al trabajador en desventaja frente a los abusos de los patrones.

La revolución industrial desarrollada durante la “segunda ola” (Toffler, 1995) creó una forma de vida llena de tensión económica y conflicto social. Rompió la unión de producción y consumo y separó al productor del consumidor (hasta este momento la mayoría de alimentos, bienes y servicios eran consumidos por los propios productores o sus familias). Esto supuso consecuencias tan trascendentales como la mercantilización de la economía. Incluso afectó a las mentes y la personalidad, pues la sociedad de la “primera ola” estaba “basada en la amistad, el parentesco o la lealtad feudal o tribal, [pero] al paso de la segunda ola surgió una civilización basada en lazos contractuales, reales o sobreentendidos” (Toffler, 1995, p. 49).

Y a su vez, este entramado social también se vio reflejado en la educación, ejecutando un sistema de comportamiento idéntico al que se daba en la sociedad. En primer lugar debe señalarse que la educación en el Antiguo Régimen no puede catalogarse como “sistema educativo” puesto que la enseñanza era algo privado que se distribuía por estamentos: por un lado, el pueblo llano podía recibir una educación limitada (que no supusiese una amenaza o peligro por deserción o rebelación); por otro, la nobleza utilizaba preceptores para la educación de sus hijos/as; y por otro, el clero tenía sus propias escuelas, para formar a sus miembros, donde a modo de monopolio, la Iglesia tenía una función legitimadora (aceptada por la monarquía) (Guerrero, 1996, pp. 87-88). Y es que la educación era fiel reflejo de las sociedad de la “segunda ola”, donde como afirmaba Toffler (1995, p. 68), estaban gobernadas por personas que

2.2. Nuevo modelo de sociedad: la sociedad de la información y su giro dialógico

definían funciones y asignaban trabajos. Decidían quien obtenía qué recompensas. Trazaban planes, fijaban criterios y daban o retiraban credenciales. Enlazaban la producción, la distribución, el transporte y las comunicaciones. Fijaban las reglas conforme a las cuales interactuaban las organizaciones [...] hacían encajar las piezas de la sociedad. Sin ellos, nunca habría podido funcionar el sistema de la segunda ola.

Con respecto a la Educación Superior, la Universidad tradicional del Antiguo Régimen, emergió en los principios del siglo XIII. En España, la primera en fundarse fue la de Salamanca (hacia 1215) poco después de la París y la de Oxford y después la de Alcalá durante el Renacimiento (Giner, 1990, p. 6). Esta institución se consolidó en los siglos XVI y XVII, y comenzó a ser desmantelada en las reformas ilustradas (Hernández, 1997, p. 20). La mayoría de Universidades estaban bajo el control eclesiástico y se dedicaban a la formación de juristas, teólogos, etc. de la alta burocracia de los estamentos más privilegiados (Guerrero, 1996, pp. 87-88).

La educación durante todo el S.XIX fue igual que la producción. Según Toffler (1995) fue separada de la vida familiar emergiendo escuelas y programas homogéneos, imponiendo así estructuras propias de la vida industrial (puntualidad, obediencia y trabajo repetitivo).

En España nació el sistema educativo liberal, de la mano de las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. El título IX de esta primera Constitución, estaba dedicado explícitamente a la instrucción pública (aspiración de los reformadores liberales españoles en materia de educación). Es también la primera vez en la historia de España que se expresaba de manera oficial la voluntad política de crear un sistema organizado de educación para todos y todas (Díaz, 1997, p. 21). En 1857 se aprueba la "Ley Moyano", que trata de mejorar la situación educativa y adecuarla a la cambiante estructura social. Se caracterizó por: (a) ser un sistema donde comenzaron a convivir instituciones educativas públicas y privadas; (b) la enseñanza asumida por las órdenes religiosas pero sometida a un régimen de autorización administrativa para la creación de centros y ciertas barreras en la libertad de expresión del profesorado; (c) un sistema educativo centralizado con una enseñanza secularizada; (d) la uniformidad de los planes de estudio; (e) una estructura institucional bipolarizada, compuesta por la instrucción primaria universal (obligatoria y de gratuidad relativa) y una enseñanza secundaria general (con el fin de preparar para llegar a la Universidad pública pero particular o de acceso muy restringido); (e) una escolarización diferencial en función del género (Guerrero, 1996, pp. 88-89).

Pero esta Universidad de los liberales, a pesar de haber establecido algunas rupturas con el sistema del Antiguo Régimen, continuaba teniendo un marcado carácter elitista y formas de gestión muy jerárquicas y centralizadas. Por ello, pronto se convirtió en un organismo inmóvil y decadente, muy poco eficaz para atender las demandas reales que precisaba la sociedad española en los ámbitos de progreso científico y económico más significativos. Por ello, entre los finales del siglo XIX y la Segunda República española, aunque al final fallidos, aparecieron notorios esfuerzos de reforma en la Educación Superior con el objetivo de regenerar España desde la Universidad (Hernández, 1997, pp. 20-21). Un ejemplo de ellos fue la creación de la Escuela Superior del Magisterio en 1909 que formó a una serie de promociones altamente cualificadas de profesores de Escuelas Normales e inspectores de enseñanza primaria (Viñao, 1998, p. 72).

El punto de inflexión en la sociedad industrial viene ocasionado por la segunda Revolución Industrial, surgida unos 100 años después (a principios del S.XX). En esta ocasión, el epicentro de la Revolución no se situó en Inglaterra, sino en Alemania y los Estados Unidos, donde tuvieron lugar los principales desarrollos en química, electricidad y tecnologías de la comunicación (por ejemplo, la invención del teléfono).

Respecto a la educación, en Europa la educación pública fue una prioridad política desde los años cuarenta hasta bien entrados los setenta como consecuencia de factores como: (a) la predisposición de los gobiernos socialdemócratas como garantía de igualdad de oportunidades en el marco del pacto social keynesiano; (b) la creciente demanda popular de educación; (c) la rápida absorción de los titulados por el mercado; (d) la legitimación que a todo ello dio la teoría, recién descubierta, del capital humano (Lamo, 2001, p. 244). Pero paralelamente a los que sucedía en Europa, en España, durante este periodo se desató la Guerra Civil (1936-1939) y el posterior periodo del franquismo (hasta 1975). Este hecho marcó el devenir de la educación española, donde rigió un sistema autoritario. Este acontecimiento histórico supuso un retroceso en el terreno educativo y un adoctrinamiento ideológico. Además el Magisterio se vio diezmado: los maestros y maestras que no cayeron en la contienda se vieron forzados a exiliarse o a pasar una prueba de control ideológico que diese el “visto bueno” para el ejercicio de la profesión (Guerrero, 1996, p. 90). Además, no podemos obviar que la Iglesia en muchos de los casos fue la sustituta de la labor educativa que desbordaba al Ministerio de Educación. Tuvo mucha fuerza a la hora de definir las áreas de interés (sobre todo en las primeras etapas de la postguerra). Mantuvo sus propios órganos de expresión que sirvieron posteriormente como defensa de su propia filosofía en materia de educación (en contra de las acciones del Ministerio, cuya política fue la de intentar restringir ese poder inicial) (Almarcha, 1978, p. 126).

El fin de esta sociedad industrial llega en la década de los 70, cuando se salta hacia la difusión de la microelectrónica en las máquinas con la invención del microprocesador en Estados Unidos. Y aunque comenzó por una parte de esa sociedad (más concretamente en California), finalmente terminó por expandirse, creando a nivel global una nueva forma de comunicar, producir, gestionar y vivir (Castells, 2005, p. 35). Nacía entonces la Revolución Tecnológica, que daría paso a un nuevo modelo de sociedad: la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento, la sociedad red. En la Europa los años setenta y ochenta se generó un vuelco liderado por Reagan y Thatcher. La crisis fiscal del Estado, la ideología privatizadora y el alto desempleo de los titulados, llevaron a un frenazo en el gasto público en educación y en ocasiones, a un desmantelamiento de los sistemas públicos acusados de gastadores del presupuesto (Lamo, 2001, p. 244).

En la sociedad industrial, la tarea de la Universidad ideal era crear una élite social de excelentes profesionales técnicamente cualificados y con una sólida formación humana y cultural. Las tres funciones de la Universidad (ciencia, profesión y cultura) se armonizaban de un modo casi natural. Pero es evidente que el tránsito a la sociedad del conocimiento y la consecuente exigencia democratizadora (y universalizadora) de la Enseñanza Superior, modificaron sustancialmente ese cuadro (Lamo, 2001, p. 245). Un claro ejemplo fue el caso de España, donde al caer el régimen franquista, comenzaba el nuevo sistema educativo democrático y moderno. Se había aprobado la Ley general de Educación de 1970 y “Los Pactos de la Moncloa”

(1977) impulsaban el acceso a la educación con la creación de más de 700.000 puestos de escolares y 20.000 docentes. El Artículo 27 de la Constitución Española de 1978 permitía un equilibrio entre el derecho a la educación que promovía la izquierda y la libertad de enseñanza que proclamaba de la derecha (Guerrero, 1996, p. 92).

A partir de este momento, la Universidad española comenzó un proceso de crecimiento vertiginoso (Mora, 2003, p. 405). Los pocos más de 300.000 estudiantes de los años setenta se doblaron a comienzos de los ochenta y de nuevo en los noventa, hasta llegar a 1.500.000. Pero ese crecimiento tan fuerte se estaba realizando dentro de unas estructuras obsoletas heredadas del franquismo. Además, la necesidad de adecuarse al marco de la citada Constitución (que establecía la libertad de cátedra, constitucionalizaba la autonomía universitaria, atribuía a las CC.AA. la competencia en todos los niveles de enseñanza, daba carácter profesional a los títulos académicos, etc.) supuso que las Universidades españolas realizaran un gran esfuerzo, pues del franquismo heredaban unos planes de estudio obsoletos, un profesorado desmoralizado y absentista, una investigación ausente y sobre todo, una administración absolutamente centralizada (Lamo, 2001, p. 249).

Estos, brevemente expuestos, son los contextos sociales y educativos que preceden y permiten comprender la sociedad actual en la que estamos inmersos y por lo tanto ayudan a entender nuestro objeto de estudio, contextualizado dentro de la Universidad, que como hemos podido comprobar a lo largo de esta revisión literaria, es una institución que ha ido evolucionando y adaptándose a los cambios que se han dado en la sociedad. Y es que como afirma Lamo de Espinosa (2001, p. 244)

La Universidad es, pues, hoy, en plena sociedad del conocimiento, el equivalente a lo que hace medio siglo era el bachillerato, en una sociedad industrial. De modo similar a como el bachillerato era, en la sociedad industrial, el equivalente a la enseñanza primaria en una sociedad agraria. Todo el sistema ha dado un salto hacia arriba impulsado por las exigencias de mayor cualificación humana que genera la sociedad del conocimiento. Y estas cifras, que muestran un crecimiento, muestran también un cambio cualitativo en las funciones de la Universidad.

2.2.2. INTERPRETACIÓN DE LA SOCIEDAD ACTUAL “A HOMBROS DE GIGANTES”

La mítica frase que dice: "si he logrado ver más lejos, ha sido porque he subido a hombros de gigantes" (*If I have seen further, it is by standing upon the shoulders of giants*) ha sido asignada por multitud de autores a Isaac Newton (Hawking, 2005, p. 9). Otras personas (Gómez, 2003, pp. 119-120) en cambio, consideran que esta frase no es del científico, sino que es del sociólogo Merton, el cual escribió la obra titulada *A hombros de gigantes* (Merton, 1965). Quizá podría haber sido asignada inicialmente a Newton por el fenómeno que el propio Merton (1977) definió: el "Efecto Mateo", que consiste en el incremento de reconocimiento por contribuciones particulares a científicos que ya tienen una amplia reputación, negándosela a aquellos poco conocidos, a pesar de que las contribuciones particulares sean semejantes.

No pretendemos entrar en el debate de quién es el autor de la mítica frase (que ha llegado a ser escogida como lema en *Google Académico*), sino subirnos “a hombros de gigantes” de la sociología contemporánea para llegar a una interpretación de la sociedad de la información.

Hemos tomado como referencia de “gigantes” a los investigadores en Ciencias Sociales más relevantes. Éstos son reconocidos en el ranking del *Social Science Citation Index* (2000-2010):

Tabla 2.2. Ranking de investigadores en Ciencias Sociales más relevantes según el SSCI

Nombre	Citas Enero 2010-Dic. 2010	Rankin Enero 2010-Dic. 2010	Citas 2000-2010	Ranking 2000-2010
Anthony Giddens	1414	1	11230	1
Robert Putnam	1181	2	9375	2
Jürgen Habermas	971	3	7616	3
Ulrich Beck	828	4	5700	4
Manuel Castells	708	5	5699	5

Fuente: *Social Science Citation Index* (2000-2010), extraído de <http://annenberg.usc.edu/Faculty/Communication%20and%20Journalism/~media/PDFs/SSCI%20Social%20Sciences%20Scholars%202010.ashx>

Más concretamente, nos centrarnos en autores como Castells, Beck, Giddens y Habermas no solo porque su nivel de impacto sea mundial, sino porque compartimos con ellos la idea de interpretar la realidad de manera dual, considerando que está determinada tanto por las estructuras como por las acciones de las personas, interpretación que consideramos más acertada para estudiar la sociedad tecnológica actual, ya que supera la consideración de que la realidad social viene establecida únicamente en función de los sistemas o en función de los sujetos (más propio, a nuestro entender, para analizar la sociedad industrial).

Tabla 2.3. Interpretación de la realidad social en función del contexto.

	INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL	CONTEXTO
SOCIEDAD INDUSTRIAL	SISTEMA: La realidad social está determinada por los sistemas y las estructuras	Años 50: Tras la Guerra Fría, se argumenta en contra de los intelectuales que afirmasen que los sujetos podían transformar la sociedad. Los sujetos no pueden cambiar la sociedad.
	SUJETO: La realidad social está determinada por las acciones de las personas y grupos.	Años 60: Movimientos hippies, ecológicos, feminismos, etc. Se comienza a cuestionar el poder de la autoridad y los individuos se ven capaces de construir sus vidas sin depender del sistema.
SOCIEDAD TECNOLÓGICA	DUALIDAD SISTEMA-SUJETO: La realidad social está condicionada tanto por las estructuras como por las acciones de las personas.	Finales 70: Revolución tecnológica
		Finales 80: Una nueva Modernidad
		Década de los 80: Individuos como base de las acciones sociales
		Finales del S.XX - principios del S.XXI
		S.XXI: Giro dialógico de las Ciencias Sociales

Fuente: elaboración propia a partir de Flecha, Gómez y Puigvert (2001).

2.2.2.1. La sociedad de la información según Manuel Castells

La descripción de la sociedad de la información de Castells, aunque centra su foco de atención en dos cuestiones muy particulares, nos sirve para pensar el impacto que esto tiene en la Universidad, y en nuestro objeto de estudio: por un lado habla de la revolución tecnológica, y por otro del surgimiento e importancia de las redes.

Con respecto a la revolución tecnológica, Castells (2005, pp. 103-105) resalta que:

1. La información es la materia prima. En las revoluciones tecnológicas previas la información servía para actuar sobre la tecnología; en esta revolución las tecnologías actúan también sobre la información.
2. Capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías. Como seres individuales y colectivos, estamos inmersos en una serie de procesos que se ven influenciados (pero no determinados) por el nuevo medio tecnológico.
3. En las nuevas tecnologías de la información es clave la interconexión y la interacción del sistema.

4. Flexibilidad. Los procesos son reversibles, modificables, alterables y reorganizables (incluso las organizaciones y las instituciones), por lo tanto, el cambio es una constante.
5. Convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado. La microelectrónica, las telecomunicaciones, la optoelectrónica y los ordenadores están ahora integrados en sistemas de información.

Evidentemente, la Universidad ha vivido en su interior esta revolución tecnológica y cada uno de estos cinco puntos que se señalan. Podríamos señalar multitud de ejemplos. Uno de ellos, es que gracias al acceso a Internet del que disponen tanto el profesorado como el alumnado (todos pueden acceder a esta conexión desde las Universidades e incluso en la mayoría de los casos también desde los ordenadores en sus casas o incluso desde los teléfonos móviles u otros dispositivos electrónicos), se tiene acceso a muchísima información: a revistas científicas, a libros electrónicos, a prensa digital, etc. Ahora lo difícil no es buscar información, sino saber seleccionarla. Otro ejemplo puede ser la virtualización que se ofrece en muchos estudios, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo a través de la red. Uno de los ejemplos más cercanos lo encontramos con la implantación en la Universidad de Valladolid de enseñanzas de estudios de máster y doctorado *on-line*, con herramientas como el *Big-Blue-Button*. También las plataformas virtuales de apoyo a la docencia ofrecen posibilidades, como por ejemplo *Moodle*, (un “Campus Virtual” que permite mejorar y facilitar el trabajo del profesorado, el alumnado y los investigadores apoyando actividades formativas rompiendo con las clásicas barreras espacio-temporales).

Con respecto al surgimiento de las redes, hay interesantes ejemplos dentro de las Universidades que comentaremos a continuación, pero comenzaremos por la definición que hace Castells de las redes, entendidas como “un conjunto de nodos interconectados, entendiéndolos éstos últimos en función del tipo de redes al que hagan referencia: pueden tratarse desde mercados de la bolsa, pasando por consejos de ministros, hasta pandillas callejeras o canales de televisión”. Se trata de estructuras abiertas, dinámicas y flexibles, que pueden expandirse incorporando nuevos nodos y adaptarse a un entorno en constante cambio (2001, p. 15, 2005, pp. 550-551).

La estructura social también se organiza en redes, y dentro de esta nueva morfología, éstas son un elemento central, pues pueden llegar a modificar sustancialmente los resultados de los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura (Castells, 2005).

Extrapolando esta idea encontramos muchísimos casos en la Universidad donde el trabajo se desarrolla mediante “nodos interconectados”. Por ejemplo, mediante proyectos de investigación conjuntos, incluso con Universidades de países extranjeros. Un claro ejemplo del surgimiento de estas redes en la Universidad lo encontramos en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la docencia Universitaria. Como explicaremos en un capítulo posterior, es una Red que nació con 46 docentes de 15 Universidades españolas y que debido a que se trata de una estructura absolutamente dinámica y flexible, ha ido incorporando nuevos nodos, hasta alcanzar los 138 docentes de 29 Universidades (algunas de ellas extranjeras) que trabajamos actualmente en ella. Evidentemente, el desarrollo de este tipo de redes va de la mano del punto que resaltábamos de Castells líneas más arriba: la revolución tecnológica, que en este caso

permite, por ejemplo, un trabajo en equipo entre todos los miembros de la Red incluso estando a miles de kilómetros.

Como vemos, estamos totalmente de acuerdo con Castells en que nos encontramos en una sociedad organizada mediante un sistema de redes (económicas, culturales, etc.). La Universidad no escapa a este sistema que ha modificado la forma de trabajo de las instituciones de Educación Superior de todo el mundo. Incluso desde los gobiernos se apuesta mediante la concesión de proyectos de I+D por investigaciones en red, donde se trabaje de manera conjunta entre diferentes Universidades y en la que estén incluidas diversas áreas de conocimiento (interdisciplinariedad).

2.2.2.2. La sociedad del riesgo según Ulrich Beck

A diferencia de Castells, que denomina a la sociedad actual como “sociedad informacional” o “sociedad red”, Beck considera más apropiado denominarla “sociedad del riesgo”, término que acuñó en 1986 y dio nombre a uno de sus libros, al poner el acento en las incertidumbres y amenazas que nos rodean. Considera que “la sociedad moderna no solo abandona las formas de vida tradicionales, sino que además está descontenta con las consecuencias indirectas del éxito de la modernización” (Beck, 2008, p. 25).

Es importante señalar que el autor (Beck, 2008, pp. 20-25) no pretende ofrecer la idea de que en la época actual coexisten más riesgos que en épocas anteriores, pues la amenaza y la inseguridad son características que han ido de la mano con el ser humano durante toda su historia; pero sí que son diferentes al proceder menos de peligros naturales (hambrunas, epidemias, etc.) y más de incertidumbres creadas por nuestro propio desarrollo social, por la ciencia y por la tecnología (crisis ecológicas, riesgos financieros globales, amenazas terroristas, etc.). Y efectivamente, vivimos rodeados de turbulencias, incertidumbres, contradicciones, angustias, ironías, etc., sin llegar a comprenderlas completamente. Vemos reflejado este análisis de Beck en nuestra sociedad actual y en las graves repercusiones que ello ha tenido en el papel de la educación en general, y la universitaria en particular. Concretamente nos estamos refiriendo esos “riesgos financieros globales” que han desembocado en una grave crisis económica por la que está atravesando España y que está fuertemente interconectada con las economías de la Unión Europea. Esta situación de recesión ha provocado graves recortes en materias sociales entre las que se encuentra la educación. Posteriormente, señalaremos algunos de éstos cuando abordemos la “perspectiva legislativa en el cambio de paradigma en el modelo de Educación Superior”.

Mediante este ejemplo tan concreto vemos cómo en esta sociedad del riesgo la globalidad provoca que todo cuanto ocurre en nuestro planeta no sea un hecho delimitado localmente, sino que es extrapolable a ámbitos más amplios (Beck, 1998, p. 30).

2.2.2.3. La sociedad según Anthony Giddens

Giddens formuló en 1984 lo que llamó la “teoría de la estructuración”. Recogemos algunas ideas de la misma que posteriormente nos servirán para explicar nuestro objeto de estudio. Como hemos indicado en la tabla 2.3, nos encontramos en una sociedad dual, en la que la realidad social está construida tanto por las estructuras como por las acciones de las personas. Esta idea es también expresada por Giddens. Pero además considera que la acción tiene el efecto de reproducir la estructura de la sociedad y que las limitaciones estructurales que se oponen a las acciones son los motivos de los agentes que establecen las consecuencias que afectan a las opciones que se les plantean a otras personas (Giddens, 1984, p. 310). Esta idea puede asemejarse al concepto utilizado por Flecha et al. (2001, p. 149) de “muros sistémicos” que veremos más adelante. Pero precisamente, lo que Giddens (1984, p. 9) otorga a los actores es la capacidad de cambio y dinamismo (que deriva en la posesión de cierto grado de poder). Y no solo considera en evolución a los actores, sino también a las estructuras, afirmando que lo importante no es la estructura social (concepto que designa algo estático), sino el proceso de estructuración del sistema social (concepto que designa algo dinámico, cambiante, en evolución constante). Así introduce el concepto de “estructuración” de la vida social (Giddens, 1984, p. 25), para dar visibilidad a la incorporación de la acción dentro del mismo. La estructura no puede ser entendida como algo externo y limitador de las acciones, sino todo lo contrario: como un aspecto interno que facilita la acción.

Posteriormente, Giddens (1997, p. 35) comienza a desarrollar el concepto de “modernidad”. Explica que la modernidad ha provocado una serie de transformaciones de las que nadie puede desentenderse por su universalización. Esta puede ejemplificarse con el caso sobre la crisis financiera en Europa, a la cual ningún país ha podido sortear debido a esa “universalización” en la modernidad. Otro ejemplo lo encontramos en el EEES, fruto de un entramado de redes (concepto al que hemos hecho alusión anteriormente al hablar de Castells) del que todas las Universidades españolas forman parte. Esto es causa de esa “universalización” a la que hace alusión Giddens, que se produce en la modernidad y que ninguna Universidad ha podido sortear.

Considera que vivimos en un mundo que se nos escapa y comparte con Beck (1986) que estamos rodeados de nuevos riesgos e incertidumbres (Giddens, 1990, 1997, 2000a, 2000b), pero piensa que debemos situarnos en una posición de confianza hacia los individuos y las instituciones. Añade por lo tanto este concepto de “confianza” que va íntimamente ligado al concepto de “riesgo”. Dicha confianza (igual que los riesgos), también se ha transformado a la par que lo hecho la sociedad: anteriormente, la confianza en otras personas solía basarse en la comunidad local, mientras que actualmente, en este mundo globalizado, nuestra vida se ve influenciada por personas a las que no vemos o incluso que no conocemos, lo cual supone que hemos de confiar en “sistemas abstractos”. Para ilustrar esta idea de “confianza” a la que hace alusión Giddens, pondremos un ejemplo centrado en el ámbito de nuestro objeto de estudio: sería aconsejable que todas las partes implicadas en el proceso educativo (y la sociedad en general), tuvieran confianza en el sistema del EEES, a pesar de las dificultades que ello ha supuesto y de todas las críticas que ha recibido. Incluso cuando la crisis no está permitiendo que pueda ponerse en marcha todo lo que implica este sistema. A pesar de ello, esta confianza de entrada otorgada en al nuevo sistema educativo universitario facilitaría aprovechar el mismo para

crear redes que busquen mejorar sobre el sustento de la confianza, tanto de los individuos que buscan estructurar mejor las estructuras educativas existentes, como mejorar nuevos modelos metodológicos y/o de evaluación del aprendizaje.

Nos parece interesante recoger otra de sus ideas a cerca de la sociedad actual (concretamente sobre la democracia), porque podemos asemejarlo también al funcionamiento al que debe tender el sistema de Educación Superior. Giddens (2000a, pp. 81-90) explica que actualmente en Occidente existe un sistema democrático, pero las personas han perdido gran parte de la confianza que tenían antes en los políticos. Además, aunque la democracia sigue siendo crucial, no puede limitarse a la esfera pública (Giddens, 2004, pp. 849-850) (como la define Habermas, con el que discrepa en esta idea) pues en la vida cotidiana está surgiendo una democracia potencial de las emociones que tiene que ver con la aparición de tipos de vida familiar en los que el hombre y la mujer participan en situación de igualdad. Por ello propone la necesidad de “democratizar la democracia”, es decir, una profundización de la propia democracia a nivel transnacional. Esta necesidad se debe a que vivimos en un mundo basado en la comunicación activa, y el poder puro (el que va solamente de arriba abajo) pierde arraigo (Giddens, 2000a, p. 86). Decíamos líneas más arriba que puede asemejarse a lo que está sucediendo en la Universidad por lo siguiente: también los procedimientos de estas instituciones se califican como democráticos (elecciones para delegados de clase, para representación de profesorado, etc.), pero el alumnado considera que los docentes son quienes tienen el poder, y que ellos no tienen “ni voz ni voto”. Por ello, en la línea de lo que propone Giddens con la democracia, en la Universidad también se debería tender hacia la “democratización de la democracia”. En esta dirección camina la “evaluación democrática” (o, lo que siguiendo los términos de Giddens podríamos llamar “democratización de la evaluación”), pilar básico de la fundamentación teórica que da sentido y que engloba a la evaluación formativa y compartida y sobre la que se sustenta esta tesis. La evaluación democrática es aquella que se pone “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos, 1993, p. 34) y alude la necesaria participación de todos los sujetos implicados, pues en este nuevo paradigma educativo emergente, el “poder puro” no tiene sentido. De ésta manera, compartir la evaluación implica un modelo más democrático, y la utilización de lo que Flecha llama “diálogo igualitario”, capaz de derrumbar muros culturales, sociales y personales (1997, p. 14 y pp. 24-25), pues consideramos que cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad. Esto podría formar parte de esa “democratización de la democracia” dentro de la Universidad.

Giddens (2000a, p. 86) comparte con Castells que estamos en una era que podríamos llamar la era de la información, en la que se ha producido una revolución de las comunicaciones, dando lugar a ciudadanos y ciudadanas más activas, pero ello supone un incremento de la “reflexividad social”. Es decir, hemos de pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias que rodean nuestras vidas. Como en el caso anterior, podemos extrapolar también este concepto a la Universidad, y más concretamente al tema que estamos abordando: la evaluación. En este caso, también se requiere “reflexividad”: por un lado, el profesorado debe examinar sus prácticas educativas de manera constante y reformarlas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas (Giddens, 1990, p. 46). Por otro lado, también debe existir “reflexividad” por parte del

alumnado, pues este tipo de evaluación a la que hacemos alusión, requiere que sea responsable y crítico consigo mismo para valorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, el de sus compañeros y el de sus profesores.

2.2.2.4. La sociedad según Jürgen Habermas: Teoría de la acción comunicativa

En lo referente a la sociedad, es interesante ver cómo Habermas considera que necesitamos reinstaurar nuestro control sobre procesos económicos que ahora nos controlan y una de las formas de hacerlo es recuperando “la esfera pública” (que es el marco de la democracia) y renovarla, reformando los procedimientos democráticos e impulsando una participación más coherente de los órganos comunitarios y de otros grupos locales (Habermas, 1994).

El alemán, igual que lo han hecho los sociólogos anteriormente citados (Castells, Beck y Giddens) también hace referencia a la importancia de los medios de comunicación actuales, sobre todo en el caso de medios públicos, que permiten el desarrollo de un diálogo y un debate de carácter abierto de cara a la participación en el fomento de la democracia (Habermas, 1994). Estamos totalmente de acuerdo con esta idea ya que es algo que también puede observarse en la Universidad, por ejemplo, mediante los movimientos estudiantiles que surgen gracias a convocatorias realizadas en Internet (o en reuniones o foros virtuales donde el alumnado puede expresar opiniones, ideas, organizarse, etc.). Así, se forman grupos en *Facebook*, *Twitter*, *Tuenti*, etc. en los que se abordan temas de interés universitario. Un ejemplo concreto puede ser el grupo de “Segovia en Vela”, un movimiento universitario surgido para luchar por una educación pública de calidad y protestar ante los recortes en educación (segoviaenvela.wordpress.com). Este grupo llevó a cabo diversas acciones reivindicativas durante el curso 2011/12 en la Escuela de Magisterio de Segovia, pero gracias a las redes electrónicas de comunicación, personas interesadas en las protestas en esta línea, estaban informadas en tiempo real de los acontecimientos llevados a cabo por los componentes de este movimiento, e incluso podían sumarse a la iniciativa, dar opinión, ánimos, etc., a miles de kilómetros de distancia, conformándose así una forma de participación ciudadana a través de Internet. Y en este contexto universitario, pero también en el resto de contextos sociales podemos ver reflejada esa idea de Habermas de que el desarrollo de los medios de comunicación actuales permiten el fomento del diálogo en mayor medida que en épocas anteriores.

Pero al margen de estas pinceladas a aportaciones de Habermas que nos sirven para completar la fotografía de la sociedad actual, queremos centrarnos en su obra *Teoría de la acción comunicativa* (1987), pues consideramos que dicha teoría, aporta interesantes ideas para explicar nuestro objeto de estudio (la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria). Por eso, en el siguiente epígrafe iremos esbozando las ideas que hemos rescatado ejemplificándolas con la temática de nuestro objeto de estudio.

2.2.3. UN GIRO EN EL ANÁLISIS: LAS SOCIEDADES DIALÓGICAS

Aterrizando en este punto, nos vamos centrando en las transformaciones dialógicas que han ido sufriendo las sociedades a principios del S. XXI: ahora el diálogo tiene un papel mucho más importante que en las sociedades industriales de las que hablábamos en el epígrafe anterior y ha ido penetrando paulatinamente en las relaciones sociales. Tanto es así, que es un aspecto fundamental dentro del desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida. Por ello, vamos a tomar parte de las ideas de Habermas (1987, 1988, 1994) ya que considera que en este contexto es fundamental el desarrollo de un diálogo y un debate de carácter abierto. Pero no sin antes nombrar a Freire, que ya en 1970 publicó su “Teoría de la Acción Dialógica”. Para Freire la “dialogicidad” en la educación era absolutamente importante, y definió el término como “una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador” (Freire, 1997, p. 100). También tomaremos conceptos de Flecha et al. (2001) que, junto con los de Habermas, nos permitirán explicar la parte dialógica de nuestro objeto de estudio.

La evaluación formativa y compartida, como se ha explicado en el capítulo referente a la terminología, tiene unas características propias sin las cuales, no sería factible su puesta en marcha. Pero de manera transversal, el diálogo debe imperar en todas esas características. Por ejemplo, como hemos indicado anteriormente, una premisa para que sea formativa es la retroalimentación (ofreciendo comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar). En este proceso es fundamental el diálogo, donde el alumnado y el profesorado puedan desarrollar un *feed-back* real que maximice el aprendizaje procedente de los errores. Por otro lado, para que la evaluación sea compartida se debe buscar un modelo más democrático, haciendo que formen parte de ella “todos los sujetos que se ven afectados” en la misma (Álvarez, 2005, p. 13) y poniéndola “al servicio de los usuarios, no del poder” (Santos, 1993, p. 34). Como vemos, el diálogo vuelve a ser crucial e indispensable para que la evaluación sea compartida.

Habermas (1987) plantea que la “Teoría de la argumentación” se sustenta sobre la “racionalidad comunicativa”. Ésta deriva a su vez del binomio formado por la racionalidad (sistemas de pretensiones de validez) y la práctica comunicativa (figura 2.3).

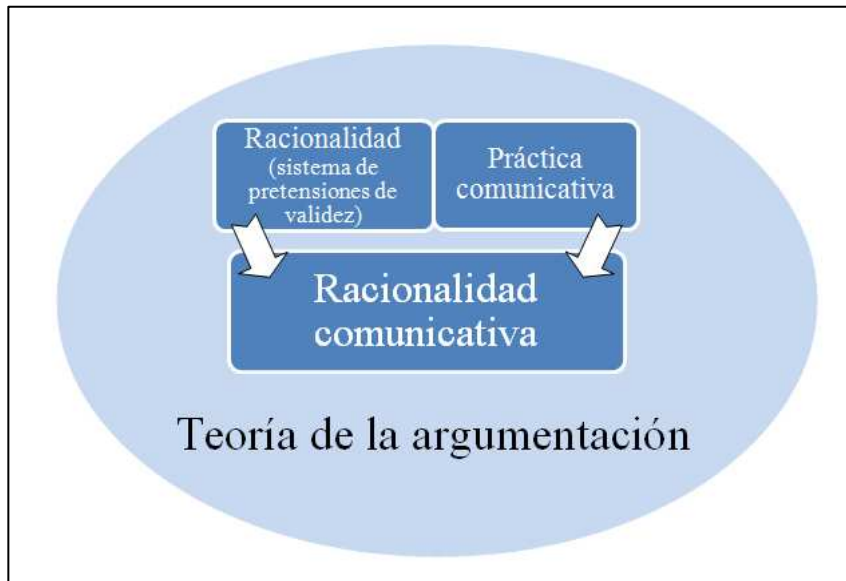


Figura 2.3. Teoría de la argumentación de Habermas. Fuente: elaboración propia a partir de Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social (Habermas, 1987).

Comenzaremos explicando cada uno de estos componentes para poder comprender la teoría de manera holística y su utilidad para nuestro objeto de estudio.

El primero de ellos es “racionalidad”, entendida como un sistema de pretensiones de validez. Y es que, según el autor, existen dos tipos de pretensiones: las de poder y las de validez (Habermas, 1987). Las pretensiones de poder son aquellas que se imponen por la fuerza, o lo que Flecha et al. (2001, p. 130) llaman “el argumento de la fuerza”. Por el contrario, las pretensiones de validez son aquellas en las que se utilizan los argumentos. En este caso, los autores citados utilizan la expresión de “la fuerza de los argumentos”. De ésta forma, la racionalidad que se enmarca dentro de la teoría de la acción comunicativa, guarda relación con las pretensiones de validez y no con las pretensiones de poder.

El segundo componente es la “práctica comunicativa”. Aquí son fundamentales los argumentos, entendidos como emisiones problemáticas ante pretensiones de validez o ante razones que muestran que dichas pretensiones de validez pueden ser falsas o poco fiables. De ésta manera, en la práctica comunicativa se utiliza la argumentación, entendiéndola como “el tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos”. La argumentación tiene más o menos fuerza dependiendo del contexto en el que se dé y de si mediante ella se puede convencer a los participantes en el discurso, motivándolos a aceptar tales pretensiones de validez; incluso juega un papel muy importante en los procesos de aprendizaje (Habermas, 1987, pp. 36-37).

Así, a partir de estos dos componentes fundamentales, se desarrolla el concepto de “racionalidad comunicativa”, contenida en el habla del ser humano y sustentada en el entendimiento (para el que se necesita la argumentación).

Pues bien, la “teoría de la argumentación” puede ser aplicada también a la evaluación formativa y compartida en la Universidad, donde ambas (la evaluación formativa y la evaluación compartida) deben formar un tándem entre ambas para conseguir maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y sustentarse sobre lo que Habermas llama “racionalidad comunicativa”.

En este tipo de evaluación se pretende que las pretensiones de validez anulen a las pretensiones de poder. Por ejemplo, una de las características de la evaluación formativa es la retroalimentación, que consiste en ofrecer comentarios al alumnado sobre lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar en el siguiente elemento del trabajo. Estos comentarios deben sustentarse en las pretensiones de validez, otorgando al alumnado motivos por los que sus trabajos tienen fallos explicándoselos y haciéndoselos entender. O incluso el alumnado puede hacer cambiar de opinión al profesorado que inicialmente había considerado cuestiones de los trabajos (prácticas, reseñas, etc.) como no válidas. Pero todo ello mediante una práctica comunicativa sustentada en la argumentación. Gracias a esta racionalidad comunicativa, tanto el profesorado como el alumnado se forma: el alumnado puede autorregular sus errores y el profesorado puede descubrir puntos de vista de los estudiantes que inicialmente desconocía y que enriquecerán su perspectiva profesional. Pero en ningún caso podemos imaginar que la evaluación sea formativa si se sustenta sobre pretensiones de poder y sin práctica comunicativa: muchos profesores devuelven los trabajos de sus alumnos corregidos con una calificación y, en el mejor de los casos, que no siempre, con alguna anotación sobre los mismos. Estos casos, serían un ejemplo de cómo calificación final se sustenta sobre “el argumento de la fuerza”: el profesor ha evaluado el trabajo y posteriormente lo ha calificado, sin tener en consideración al alumno. Por otro lado, tampoco ha existido un *feed-back* con éste en el que haya habido una práctica comunicativa.

Otro de los conceptos importantes dentro de la teoría de la comunicación es el de “acción”. Habermas explica que ésta se divide en acción teológica, la acción regulada por normas, la acción dramática y la acción comunicativa (1987, pp. 122-123). Los tres primeros tipos de acción dan lugar a tres tipos de relación diferente entre el actor y el mundo y, uniéndolo a los modos de empleo del lenguaje, supone que una persona que se comunica, puede entablar una relación con algo en el mundo objetivo, con algo en el mundo social y con algo en el mundo subjetivo. Pero solo desde la última de las acciones (la comunicativa), se puede entender el lenguaje como un medio que coordina la acción.

A continuación ejemplificamos cada una de estas acciones relacionándolas con nuestro objeto de estudio:

(a) La acción comunicativa: los actores buscan el entendimiento mediante el lenguaje locucionario (cuando el hablante tiene una intención comunicativa). Así mismo se busca que las pretensiones de validez sustituyan a las de poder. Como hemos indicado líneas más arriba, el eje de la evaluación formativa y compartida debe ser el diálogo, y por lo tanto, la acción comunicativa es la que debe vertebrar todo el proceso evaluativo. Encontraremos situaciones en las que se dan acciones teológicas, reguladas por normas o dramáticas. Pero para desarrollar un sistema de evaluación formativa y compartida que maximice el proceso de enseñanza-aprendizaje y que vaya en la línea de la formación de profesionales dentro de una sociedad

democrática en la que la el diálogo es una herramienta fundamental, la acción comunicativa debe estar presente. Veremos algunos ejemplos a continuación.

(b) La acción teleológica: se centra en considerar que los actores escogen los mejores medios para conseguir el fin que desean alcanzar, para lo que deben tomar diferentes decisiones entre diferentes alternativas. En el caso de la evaluación formativa, supone un cambio en relación al sistema de evaluación que el alumnado tiene en la mayoría de las asignaturas. Requiere un sistema de trabajo más constante y duradero en el tiempo y puede haber alumnado que no quiere (o no puede) seguir un proceso de evaluación de este tipo. Por ello, desde la literatura especializada (Capllonch et al., 2009, p. 223) se plantea que “es conveniente que haya al menos dos vías de realización y evaluación de la asignatura (formativa y continua frente a sumativa y final)”, aunque algunos profesores optan por ofrecer al alumnado incluso tres vías de evaluación: la evaluación formativa, continua y compartida; la evaluación mixta; el examen final (López, 2009, p. 198). Ante las diferentes vías de evaluación que ofrece el profesorado en un mundo objetivo, el alumnado debe llevar a cabo una acción teleológica, mediante la cual escoja la mejor vía de evaluación en función de su situación particular, para llegar a la consecución de los objetivos de la asignatura, desarrollando las competencias necesarias. Así la racionalidad de la acción teleológica se desdoblará en: (1) criterios de verdad, si el alumnado logra concordar sus percepciones y opiniones con un sistema de evaluación u otro; (2) criterios de eficacia, si el alumnado consigue alinear su situación particular con sus deseos e intenciones de alcanzar los objetivos de la asignatura. No obstante, en este ejemplo, vemos cómo también debe trascender una acción comunicativa, pues el profesorado, mediante la oferta al alumnado de la posibilidad de decisión busca que las pretensiones de validez sustituyan a las de poder.

(c) La acción regulada por normas: se da cuando los miembros de un grupo social orientan sus acciones según una serie de normas comunes. Volvamos al ejemplo que utilizábamos líneas más arriba con las pretensiones de validez y poder sobre el proceso de retroalimentación a la hora de corregir un trabajo de un alumno. En este caso se establece una “acción regulada por normas”, en tanto en cuanto tanto el profesorado como el alumnado se ajustan a una serie de normas que rigen las relaciones en la Universidad: el alumno esperará a que, tras la entrega de su trabajo, el profesor se lo devuelva corregido. El profesor, devolverá los trabajos con las anotaciones pertinentes al alumnado en horario de clase, o se lo colgará en la plataforma virtual habilitado para ello, o se lo devolverá por correo electrónico o les pedirá que acudan a su despacho para devolvérselo, etc. Todas estas formas, son acciones reguladas por normas, pues se trata de unas normas comunes, unas normas que no tienen porqué estar escritas pero que, socialmente son aceptadas por los miembros del grupo (en este caso, por la comunidad universitaria). Así, tanto las personas que hablan como las que escuchan, utilizan un sistema de referencia que constituye esos tres mundos que acabamos de indicar (objetivo, social y subjetivo) como marco de interpretación dentro de la acción. Pero en este caso, igual que en el ejemplo anterior (de la acción teleológica), también encontramos una acción comunicativa al darse esa interacción entre sujetos (alumnado y profesorado) capaces de lenguaje como medio que coordina la acción (la regulación de los errores en beneficio del aprendizaje).

(d) La acción dramaturgica: hace referencia a la interacción entre el actor en escena y su público. Los actores revelan expresivamente algo de su subjetividad (compuesta de deseos y

sentimientos) autoescenificando las propias vivencias y presentando ante los demás un determinado lado de sí mismos. Pongamos como ejemplo lo que sucede a la hora de utilizar sistemas de evaluación compartida y la relación que esto puede guardar con la acción dramática. Una técnica dentro de este sistema puede ser la autoevaluación, donde el alumnado reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje. Incluso esta técnica puede dar lugar posteriormente a otras como autocalificación o a la calificación dialogada (entre el alumnado y el profesorado). En estos casos (tanto durante el proceso de autoevaluación, como en el de autocalificación o en el de calificación dialogada) se está desarrollando una acción dramática, donde los deseos y los sentimientos del alumnado se remiten a las necesidades subjetivas: los deseos se encaminan a motivar la acción para la satisfacción personal y los sentimientos a percibir el mundo exterior de acuerdo con las necesidades del mundo interior. Así, por ejemplo, cuando una alumna está manifestando ante una profesora los criterios que ha tomado para justificar su evaluación o su calificación se está produciendo una acción dramática. Así pues deben concordar las disposiciones subjetivas que manifiesta la alumna y la forma de expresarlas ante la profesora mediante un entendimiento intersubjetivo. La alumna tiene una percepción de cómo ha trabajado en la asignatura (vivencia subjetiva) y debe formar parte del proceso de evaluación compartida mediante el diálogo con la profesora manifestándole la veracidad intencional de un acto expresivo. Pero igual que en los casos anteriores, en este también debe aparecer la acción comunicativa de trasfondo, pues mediante estos procesos de interacción entre el profesorado y el alumnado se busca la utilización del lenguaje como un medio de entendimiento que coordine la acción y se busca que el profesorado no sea poseedor del poder, fomentando en el proceso comunicativo las pretensiones de validez.

Como hemos visto, nos encontramos actualmente en una sociedad en la que el diálogo cada vez adquiere más fuerza, y que la teoría de la acción comunicativa se sitúa como referente para analizarla. Pero a pesar de su potencial, este movimiento dialógico tiene sus limitaciones en la sociedad, de las que debemos ser conscientes. Por un lado, existen “muros tradicionales”, que son aquellos que “imperan en ámbitos que todavía no han sido transformados por el diálogo” (Flecha et al., 2001, p. 148). Por ejemplo, en el caso de la Universidad, paulatinamente se va avanzando hacia una educación en esta línea; no obstante, encontramos a algunos profesionales anclados en el sistema tradicional, donde el profesorado es quién tiene el poder, practicando una educación bancaria que considera al alumnado como un sujeto pasivo y vacío de conocimiento (Freire, 1998, pp. 16-17). Más concretamente, en el caso de la evaluación formativa y compartida, sucede algo parecido. Entre los objetivos que se pretenden alcanzar con estos sistemas de evaluación se encuentra el de caminar hacia el diálogo entre el profesorado y el alumnado (y entre el propio alumnado) mediante técnicas como la autoevaluación, la evaluación entre pares o la evaluación compartida. Pero encontramos que algunos profesionales que las llevan a cabo se topan en ocasiones con “muros tradicionales” en los centros, sufriendo cierto aislamiento cuando la gran mayoría de docentes utilizan una evaluación tradicional (Hamodi, 2011, p. 95).

Por otro lado, existen los “muros sistémicos”, que son aquellos que “ponen en entredicho la perspectiva dialógica, porque son generados por los mismos sistemas creados para hacer posible el diálogo” (Flecha et al., 2001, p. 149). En este caso, podríamos asemejar este tipo de

muros de los que hablan Flecha et al., al concepto de “limitaciones estructurales a la acción” del que habla Giddens (1984, p. 310). Continuando con el ejemplo de la Universidad, el nuevo sistema adaptado al EEES ha supuesto llevar a cabo revisiones críticas acerca de la docencia. Este contexto invita a caminar hacia esta perspectiva dialógica. Pero a su vez, el propio sistema crea una serie de muros, como por ejemplo, la obligatoriedad del profesorado de otorgar una nota cuantitativa a cada uno de los alumnos y alumnas en cada cuatrimestre y en una fecha límite. Este sistema creado para hacer posible el diálogo, crea a su vez ciertos muros (sistémicos) que imposibilitan tal acción. Como dice Fernández (2006, p. 94) “hay que desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante”.

2.3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL NUEVO MODELO DE SOCIEDAD: PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA, LEGISLATIVA Y PEDAGÓGICA DEL CAMBIO DE PARADIGMA

Tras haber reflexionado en el capítulo anterior sobre el nuevo modelo de sociedad en el siglo XXI y sobre el giro dialógico de la misma, en este apartado pretendemos mostrar desde una triple perspectiva (sociológica, legislativa y pedagógica) cómo los cambios también han tenido reflejo en la Educación Superior. Así, se ha dado lugar a la emergencia de un nuevo paradigma que han vivido las Universidades españolas desde la década de los 80 hasta nuestros días.

En la perspectiva sociológica se exponen las diferencias entre la Universidad española de las décadas de los 80 y los 90 y la del S.XXI, analizando el contexto social y educativo (centrado en la Educación Superior), el sistema interno de la Universidad y el papel que ésta cumplía y cumple en la sociedad, continuando la línea del capítulo anterior.

Desde la perspectiva legislativa se explican aspectos fundamentales del proceso de convergencia hacia el EEES y las cuestiones legales que afectan a los agentes implicados en la Universidad.

Terminamos con la perspectiva pedagógica en la que abordamos los cambios metodológicos que se han producido en este nuevo modelo de Educación Superior (y por lo tanto también en la evaluación), y de los nuevos roles y retos que debe afrontar el alumnado, del profesorado y la propia Universidad ante este nuevo paradigma educativo.



2.3.1. PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DEL CAMBIO DE PARADIGMA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DESDE LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LOS GRUPOS DOMINANTES HASTA LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD

Como hemos expuesto en epígrafe precedente, el punto de inflexión que diferencia el cambio de una sociedad industrial hacia una tecnológica se produjo a lo largo de la década de los 70. Y el cambio de paradigma en la Educación Superior apunta, en la legislación actual, hacia el nuevo milenio enmarcado en una sociedad compleja, cambiante y muy distinta a épocas anteriores. De forma muy resumida, la radiografía de la sociedad actual (que se desprende de la reflexión llevada a cabo en el epígrafe anterior) nos lleva a concluir de manera general que nos encontramos en una sociedad centrada en la innovación, donde se desarrolla una revolución tecnológica; nace una nueva estructura social basada predominantemente las redes y surgen nuevas culturas e identidades colectivas debido a la relación entre los seres humanos, destacándose valores como la libertad individual y la comunicación abierta (Castells, 1995, 2001, 2005, 2006a, 2006b). Existen ciertos riesgos nacidos de incertidumbres creadas por nuestro propio desarrollo social, por la ciencia y por la tecnología, (Beck, 1986, 1998, 2008; Giddens, 1990, 1997, 2000a, 2000b). Para el desarrollo del tejido social es fundamental el fomento del diálogo, un debate de carácter abierto (Habermas, 1987, 1988, 1994) y sobre todo, la utilización de la fuerza de los argumentos en vez de los argumentos de la fuerza (Flecha et al, 2001, p.

151). Así, las sociedades a principios del S. XXI están sufriendo una serie de transformaciones, que han ido penetrando paulatinamente en las relaciones sociales, dando lugar, como hemos visto anteriormente, a lo que algunos autores han denominado como “giro dialógico” (Flecha et al. 2001, p. 148).

Este nuevo modelo de sociedad es precisamente el contexto de cambio en el que se plantea un nuevo modelo de Educación Superior, pudiendo ver, como se resume en la tabla 2.4 las diferencias entre la Universidad de finales del S.XX y la de principios del S.XXI.

Tabla 2.4. Cambio de paradigma en el modelo de Educación Superior en España

	UNIVERSIDAD EN LAS DÉCADAS DE LOS 80 Y 90	UNIVERSIDAD EN EL S.XXI
		
Contexto social	- Transición hacia la democracia	- Globalización - Crisis económica
Contexto legislativo en la Educación Superior	- Ley Orgánica de Reforma Universitaria 11/1983	- Declaración de Bolonia de 1999
Sistema de funcionamiento en la Universidad	- Feudalismo y servilismo (Flecha, 2011)	- Adaptación a un sistema educativo global (EEES)
Papel social de la Universidad	- Reproccionismo	- Investigación y desarrollo (papel importante para la superación de la crisis) - Superación de las desigualdades (mediante sistemas meritocráticos y denuncia de la violencia, por ejemplo de género)

Fuente: elaboración propia.

En la década de los 80 y 90, la Universidad se rigió por la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria que trajo consigo múltiples cambios.

Uno de ellos fue el de la organización interna de Escuelas y Facultades universitarias mediante departamentos (art. 7-8, p. 24035). Cada uno de estos departamentos se correspondía con un área de conocimiento, donde la dirección debía correr a cargo de un catedrático. Esta forma de organización ha sido criticada por autores como Flecha (2011) al considerar que era piramidal y que promovía la desigualdad debido a que dichos catedráticos tenían un dominio excesivo.

Por otro lado, la LRU también legisló sobre el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Ahora era indispensable la realización de un concurso con dos pruebas: 1ª) la presentación y discusión ante una Comisión de los méritos e historial académico e investigador del candidato; 2ª) la presentación y discusión del proyecto docente de un tema de la especialidad de libre elección (art. 35.2, p. 24038). Las personas encargadas de resolver el concurso eran cinco profesores del área de conocimiento a la que correspondía la plaza, de las cuales el presidente debía ser un catedrático (un vocal debía ser profesor titular y los otros tres designados mediante sorteo por el Consejo de Universidades (art. 35.3, p. 24038). Alfageme y Caballero (2010, p. 273) consideran que “la superación de esta prueba dependía esencialmente de la alta preparación del candidato en aspectos docentes. Pero Flecha (2011, p. 115) resalta la parte negativa de este sistema: hubo personas que “acabaron por sucumbir al sometimiento de estos catedráticos por la promoción a una plaza de profesor titular”. Posteriormente, en el artículo 45.3 de la citada Ley (p. 24039) se especificaba que los estatutos de la Universidad debían disponer de los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado que sería tenido en cuenta en los concursos”. Alfageme y Caballero (2010, p. 273) critican que “aunque en algunos estatutos de universidades españolas ese procedimiento se reguló, esta evaluación de carácter periódico nunca llegó a ejercer influencia en los concursos de acceso y/o promoción”.

Este sistema impidió que durante la década de los 80 se rompiera con la herencia universitaria que nos había dejado el franquismo. Podríamos decir que existía cierta similitud entre el modo de operar en la política y en la Universidad: desde la política, los movimientos sociales pasaron a ser domesticados cuando se podía y si no, destruidos. Además, si alguien se manifestaba en desacuerdo con ideas o personas de su partido, podía quedar fuera de los cargos y las listas electorales. En la Universidad pasaba lo mismo, donde se llegó al extremo de encontrar profesoras sufriendo violencia de género y siendo acosadas por esos catedráticos situados en la parte más alta de la pirámide y compañeras y compañeros que guardaban silencio ante tales aberraciones para no ser excluidos, según exponen algunos investigadores e investigadoras que forman (o formaron) parte del CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) como Rosa Valls, Lidia Puigvert, Jesús Gómez o Ramón Flecha, que han trabajado para dar luz a estas situaciones de injusticia.

Todo este sistema se ha mantenido vigente durante décadas. En esta misma línea del mantenimiento de las desigualdades, se fomentaban desde la sociología de la educación las teorías reduccionistas de Althusser, donde se afirmaba que era imposible la transformación social desde la educación (incluso se llegaba a tachar de ilusos a quienes trabajaban por ello) (Flecha, 2011, p. 124). Inculcar estas ideas permitía a esos catedráticos el sustento de sus situaciones de control. Reinaba un “funcionalismo servilista” mediante el cual la Universidad se presentaba no solo al servicio (y al control) del Estado, sino también de la clase dominante y de los grupos de presión (Rodríguez, 2000, p. 90). Así, la Universidad cumplía en la sociedad un papel de mantenimiento del poder de quienes ostentaban los cargos de mayor responsabilidad y por lo tanto, era cómplice de la reproducción de las desigualdades que en su interior se gestaban.

Desde que entramos en el S.XXI, la Universidad ha sufrido una gran transformación, un cambio de paradigma, fruto de los movimientos que han acontecido en la sociedad y que posteriormente han tenido repercusión dentro de la misma (es lo que nosotros hemos denominado “cambios sociales internos”).

El contexto social al que estamos haciendo alusión está caracterizado fundamentalmente por dos cuestiones clave que han provocado una repercusión directa en la propia Universidad: el avance hacia un mundo cada vez más globalizado y la recesión económica mundial (y concretamente la española). Estos dos hechos han provocado en el seno de las Universidades un conjunto de “cambios sociales internos”: por un lado, en esta sociedad globalizada, se ha empujado a la creación de instituciones internacionales, empujón del que no han escapado las Universidades, que paulatinamente se han visto inmersas en un proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como veremos en el siguiente punto. Así, han adoptado un determinado sistema de funcionamiento, tras la firma de la “Declaración de Bolonia” en 1999, alcanzando en 2010 una implantación completa. Por otro lado, no podemos pasar por alto la situación económica en la que nos encontramos (los países de la Unión Europea, y España concretamente).

En el contexto social y educativo descrito, la Universidad tiene un papel determinado dentro de la sociedad. Nosotros nos centraremos en 3 cuestiones que consideramos fundamentales (lo cual no quiere decir que sean las únicas): (1) el fomento de la innovación y el desarrollo para salir de la crisis económica; (2) el desarrollo de sistemas meritocráticos más justos para el profesorado; (3) la superación de desigualdades y del sistema patriarcal en el seno de la Universidad.

(1) En primer lugar, hacíamos alusión a la importancia del fomento de la innovación y el desarrollo para salir de la crisis económica como papel fundamental de la Universidad. Según la Comisión Europea (2010, p. 32), la Universidad debe salvar la crisis económica aportando a la sociedad lo que ésta requiere para un crecimiento inteligente, que son tres cuestiones fundamentales: innovación (se requiere mejorar las condiciones generales y de acceso a la financiación destinada a la investigación e innovación), educación (se requiere adecuar la oferta a la demanda, reforzar los resultados de los sistemas educativos y consolidar el atractivo internacional de la Educación Superior europea) y una sociedad digital (se requiere acelerar la implantación de Internet de alta velocidad y beneficiarse de un mercado único digital).

La sociedad dispone de dos activos de gran importancia: por un lado, el capital humano con el que cuenta, compuesto por todos y cada unos de los ciudadanos y ciudadanas (con su formación y grado de cualificación); y por otro lado, la capacidad de innovación (que contribuye de manera decisiva a mejorar la productividad). La Universidad interviene de manera decisiva en estos dos activos tan decisivos: por un lado, mediante la formación superior y por otro mediante la actividad investigadora que genera nuevo conocimiento y que debe transferirse a la actividad productiva (Jiménez, 2011, pp. 129-130).

El estudio de *Impactes de les Universitats públiques catalanes a la societat* elaborado por la *Associació Catalana d'Universitats Públiques* (2011), aporta datos y explicaciones de la importancia de las Universidades para la economía y el territorio. Una de las ideas principales del

estudio se puede resumir en que probablemente no hay otra institución que genere mayores impactos positivos en la sociedad como su sistema de Universidades públicas, que toman hoy en día un rol destacado en el desarrollo social, económico, cultural y científico del país. Estamos en disposición de afirmar que “las universidades no son parte del problema, sino que son parte de la solución”, y apostar por ellas es una garantía para el futuro del país (Ramírez, 2012, pp. 117-118).

En este contexto socioeconómico y educativo, es muy importante recordar que las Universidades son centros de cultura, de conocimiento y de investigación, que tienen como principal misión la transmisión de conocimiento así como la formación de los ciudadanos para contribuir a un desarrollo equilibrado, justo y sostenible fomentando la innovación (Jiménez, 2011, p. 130; Palma, 2011, p. 71) pero también “el quehacer de la Universidad, como el de toda criatura generada por la sociedad, debe estar al servicio de ésta [...] y debe procurar que los objetivos de esa creación se sitúen con absoluta claridad en las urgencias sociales, respondiendo con conocimiento a las principales necesidades de solución, tanto globales como locales” (Manzano y Torrego, 2009, p. 486). Y además, debe trabajar para “conseguir una sociedad mejor, una sociedad más justa y más humana, más libre, más democrática, más respetuosa con la dignidad de la persona, más sociable, más solidaria” (Ponce, 2003, p. 158).

(2) En segundo lugar, nombrábamos como papel de la Universidad el de desarrollar de sistemas meritocráticos más justos para el profesorado. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) nació por el Acuerdo de Consejo de Ministros el 19 de julio de 2002 (www.aneca.es). De ésta manera, mediante el sistema de acreditaciones de agencias de calidad (nacionales y autonómicas) se ha conseguido que las personas que llegan a ese vértice (al que hacíamos alusión líneas más arriba) sean cada vez más, personas cualificadas y acreditadas, en vez de personas escogidas “a dedo”, rompiendo así con ese sistema servilista al que hacíamos alusión. De cualquier manera, esto no quiere decir que el sistema de acreditaciones sea absolutamente justo. Existen ciertas críticas a este sistema (Alfageme y Caballero, 2000; Tejada, 2006), pues como dice Flecha, “esto es una revolución meritocrática burguesa, no es ninguna utopía igualitaria” (2011, p. 131), pero la parte positiva es que ahora el poder se ve más restringido.

(3) Por último es importante resaltar el papel social de la Universidad en la búsqueda de una mayor igualdad y su lucha contra las desigualdades del sistema. Sirvan de ejemplo el cambio de la sociedad patriarcal a una sociedad más igualitaria y paralelamente de una Universidad patriarcal a otra que abre la entrada a estudiantes de distintas clases sociales o que trabaja en la prevención y la denuncia de la violencia de género en su interior.

Con respecto a la apertura de la Universidad a estudiantes de diferentes clases, es importante señalar que se han ido poniendo en práctica paulatinamente diferentes sistemas de apoyo económico a estudiantes y familias. Estos han tenido el objeto de facilitar la movilidad social que se considera inherente al hecho de disponer de estudios universitarios, así como para garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades (Salaburu, 2007, párr. 14). No obstante, en la actualidad (teniendo presente la situación económica de España), los recursos dedicados desde las Administraciones educativas a las ayudas son aún insuficientes para

colocar a España en una situación más favorable respecto a sus vecinos europeos y frente a otros países que sirven como referencia internacional (Martínez, 2007, párr. 8)

Por otro lado, un claro ejemplo de lucha en la Universidad para la superación de las desigualdades lo encontramos con el desarrollo del trabajo preventivo y de denuncia de la violencia de género. Se ha conseguido que muchas profesoras puedan desarrollar su carrera docente sin necesidad de someterse a esos catedráticos que controlaban el sistema. En este sentido, son muy importantes los trabajos desarrollados dentro del CREA donde se ha trabajado de manera muy insistente para romper el silencio contra la violencia de género en la Universidad. Concretamente, desde el grupo SAFO (el grupo de mujeres del CREA) se comenzó en esta línea en 1995. Entre 2005 y 2009 se llevó a cabo un I+D sobre “Violencia de Género en las Universidades españolas”, rompiendo el silencio de manera abierta y masiva al ser la primera investigación dentro del ámbito universitario centrado en ésta temática (Valls, Torrego, Colás y Ruiz, 2009, p. 42). Posteriormente, entre 2008 y 2011 se ejecutó otro I+D sobre la “Incidencia de la Ley Integral Contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado”.

En la actualidad, existen algunas resistencias para abordar este tema y en ocasiones desde la Universidad no se consigue dar una respuesta eficiente (Puigvert, 2008, pp. 2-3; Soler, Ríos, Flecha, Serrano y Pulido, 2006, p. 3; Valls et al., 2009, p. 53). Pero se está avanzando gracias a la visibilización de ésta problemática y al trabajo sobre cómo llevar a cabo la prevención y la denuncia. Tanto es así, que se ha reducido enormemente el número de personas que no han tenido que pasar por ese sistema feudalista y servilista que describíamos de la Universidad del S.XX (Flecha, 2011, pp. 116-117).

Así, nos situamos en la actualidad ante un nuevo paradigma en el modelo de Educación Superior, donde la Universidad comienza a cumplir un papel social bien diferente al que cumplía en décadas anteriores: el fomento de la equidad y la superación de las desigualdades tanto en su interior como en la sociedad (la Universidad al servicio de la sociedad civil). Y es que no podemos olvidar que, como ponen de manifiesto los estudios sociológicos realizados sobre la valoración que recibe esta institución, la sociedad confía en el trabajo que se desarrolla en su seno, lo que conlleva una gran responsabilidad, estando al servicio de las necesidades sociales.

2.3.2. PERSPECTIVA LEGISLATIVA EN EL CAMBIO DE PARADIGMA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Este apartado está dividido a su vez en dos subapartados, pues hemos querido diferenciar la legislación referente al nacimiento y consolidación del EEES de la que hace referencia a una serie de recortes económicos que han afectado al sistema universitario desde la implantación del mismo.

2.3.2.1. Marco legislativo sobre el proceso de convergencia hacia el EEES

Comenzaremos por exponer los factores que impulsaron la construcción de este nuevo espacio, haciendo un breve repaso a la legislación implicada en el mismo.

La creación del EEES, “el más ambicioso de los proyectos de la política educativa de la Unión Europea en toda su historia” (Valle, 2006, p. 348), se inició con la Declaración de La Sorbona el 25 de mayo de 1998, firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, donde se hacía hincapié en el papel central de las Universidades para el desarrollo de las dimensiones culturales europeas y resaltando la creación de un Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente (Declaración de Bolonia, 1999, p. 1).

Esto implicaba que todos los Estados miembros deberían adaptarse unos a los otros, estructural y curricularmente para lograr caminar juntos. Pero esto suponía negociar un sistema marco que reflejase los principios y objetivos elementales sin renunciar a las características propias de cada sistema (Valle, 2006, p. 323).

Un año después, el EEES se consolidó con la Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999, por los ministros europeos de educación de 29 países. Se trataba de una declaración muy breve (dos folios y medio), pero en ella se acordaron una serie de objetivos que pueden resumirse en los siguientes (Declaración de Bolonia, 1999, p. 2):

- Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento de Diplomada para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo.
- Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales: grado y posgrado.
- Establecimiento de un sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) como medio adecuado para promocionar la movilidad estudiantil.
- La implantación de un Suplemento Europeo al Título como medida, entre otras, para alcanzar un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable.
- Promoción de la movilidad de todos los agentes de la comunidad universitaria mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación.

Para dar cumplimiento a todos estos objetivos, que no dejan de ser declaraciones de intenciones (y que debían alcanzarse antes del año 2010), tuvieron lugar varias reuniones: la Conferencia en Praga en 2001 (Comunicado de Praga), la Convención de Salamanca en 2001 (Declaración de Salamanca), la Conferencia de Ministros de Educación en Berlín en 2003 (Declaración de Berlín), la Conferencia en Bergen en 2005 (Declaración del Bergen), la Conferencia en Londres en 2007 y la Conferencia en París en 2009.

Para ello, los Estados fueron los encargados de hacer las reformas precisas en los sistemas nacionales universitarios. Como pilar fundamental en nuestro país se desarrolló la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, que posteriormente fue modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de

12 de abril, donde se aludía a esa necesidad de modificación debido a ciertos cambios en el contexto entre los que se encuentran un conjunto de acuerdos sobre política de Educación Superior en Europa. En el preámbulo de la ley podemos leer el objetivo general que se pretende con la citada reforma:

La armonización los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas [...]. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la Universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad (Ley Orgánica 4/2007, preámbulo, p. 16241).

Posteriormente y con el objetivo de desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del EEES, se redacta el Real Decreto 1393/2007, del cual extraemos tres ideas fundamentales por guardar una estrecha relación con nuestro objeto de estudio:

1. El “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Real Decreto 1393/2007, p. 44037):

Se hace alusión al aprendizaje del estudiante a lo largo de la vida (*lifelong learning*), como un objetivo a alcanzar para que posteriormente, finalizado el periodo de formación inicial, se pueda hacer frente a los retos de la competitividad económica, de las tecnologías de la información y la comunicación, etc. Y es que la formación debe adaptarse a las diferentes etapas de la vida convirtiéndose en un proceso integral, continuo y progresivo (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005, pp. 9-10). Esta necesidad de que los y las estudiantes alcancen un aprendizaje a lo largo de la vida, va a repercutir en la metodología docente (como se indica al principio del fragmento del Real Decreto) y por lo tanto también en la evaluación.

2. Las “competencias” (Real Decreto 1393/2007, p. 44037):

Según el Ministerio de Educación y Cultura (2006, p. 6) las competencias “son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”.

En este nuevo marco, vemos cómo las competencias en la formación universitaria se vinculan con el mundo profesional, y por lo tanto, el objetivo principal del proceso de aprendizaje ya no es únicamente la adquisición de determinados conocimientos por parte del alumnado, sino que ahora deben conseguir el desarrollo de una serie de competencias que se exigen para cada perfil académico, que a su vez se corresponde con el perfil profesional. Es éste último el que “define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones” (Fernández et al., 2002, citado por Yániz, 2004, p. 5).

Todo esto supone el pasar de la tradicional transmisión de conocimientos por parte del profesor hacia los alumnos, a que el alumno deba de ser el protagonista de su propio aprendizaje, debiendo demostrar un “saber” (conocimientos), un “saber hacer” (habilidades) y un “ser” (actitudes) (Delgado et al., 2005, pp. 22-23). Así se debe dar a una transformación en los roles tanto del profesorado como del alumnado, cuestión que trataremos desde la perspectiva pedagógica.

3. El sistema de “créditos ECTS” (Real Decreto 1125/2003, p. 34355 y Real Decreto 1393/2007, p. 44037):

Se entiende el crédito como un mecanismo de recuento donde no solo se computan las horas lectivas que imparte el profesorado, sino que también se tienen en cuenta todas aquellas horas que sirven para culminar el proceso de aprendizaje del estudiante (prácticas, seminarios, trabajo autónomo, etc.), hecho que supone un giro organizativo y metodológico y que guarda una estrecha relación también con nuestro objeto de estudio por estar directamente relacionado con la idea de que el alumnado se convierte en el eje vertebrador del modelo de aprendizaje (y los consecuentes cambios que esto supone en la evaluación).

2.3.2.2. Marco legislativo relevante tras la implantación del EEES

Septiembre de 2010 llegó a la vida de los actores implicados en las Universidades con la tan esperada implantación completa de los estudios de grado (nuevos títulos y planes de estudios), de acuerdo con los compromisos adquiridos conjuntamente por los 47 países involucrados en la convergencia europea. A pesar de que se esperaba con mucho entusiasmo y optimismo, no podemos pasar por alto la situación económica por la que atravesaba el país (y atraviesa todavía en estos momentos) y los problemas sociales que de ella se desencadenan. Y es que la crisis financiera afecta y limita de manera significativa todas esas aspiraciones que se tenían desde Europa (Michavila, 2011, pp. 22-23). Concretamente, en las Universidades españolas esta recesión ha afectado de manera directa tanto al profesorado como al alumnado (y al personal no docente).

Respecto a la retribución del profesorado, podemos encontrar desde la entrada en el EEES de las universidades españolas hasta la actualidad, dos Reales Decretos donde se regula su disminución:

1. El Real Decreto-ley 8/2010, de 20 de mayo, por el que “se adoptan medidas extraordinarias para la reducción del déficit público”. En el artículo 1.2.b. se establece que a partir de 1 de junio de 2010, el conjunto de las retribuciones de todo el sector público se reduce un 5% en términos anuales (p. 45077).
2. El Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de “medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad”. En el artículo 2 se establece la supresión de la paga extraordinaria del mes de diciembre de 2012 del personal del sector público (incluyendo

las cuantías correspondientes al resto de los conceptos retributivos que integran tanto la paga extraordinaria como la paga adicional de complemento específico) (p. 50445).

También la dedicación del personal docente se ha visto afectada por las “medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo” (Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril). Concretamente, el artículo 6.4. establece que:

Se da una nueva redacción al artículo 68 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que queda redactado en los siguientes términos:

Artículo 68. Régimen de dedicación.

1. El profesorado de las universidades públicas ejercerá sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, o bien a tiempo parcial. La dedicación será, en todo caso, compatible con la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos a que se refiere el artículo 83.

La dedicación a tiempo completo del profesorado universitario será requisito necesario para el desempeño de órganos unipersonales de gobierno que, en ningún caso, podrán ejercerse simultáneamente.

2. Con carácter general, el personal docente e investigador funcionario de las Universidades en régimen de dedicación a tiempo completo dedicará a la actividad docente la parte de la jornada necesaria para impartir en cada curso un total de 24 créditos ECTS.

Este mismo Real Decreto (RD 14/2012) sobre “medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo” implica también al alumnado, al aprobar un incremento de los precios públicos por servicios académicos en el caso de estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial (artículo 6.5.2, p. 3098).

Como vemos, por un lado encontramos un conjunto de “recortes” en la Educación Superior, pero por otro lado, como hemos visto desde la perspectiva sociológica, la Universidad es una institución clave para la salida de la crisis.

El informe publicado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010, pp. 95-96), desarrolla esta idea y pone de manifiesto la necesidad de establecer un mayor equilibrio entre los precios públicos y el sistema de becas. Y advierte que una política de restricciones económicas carece de futuro a medio y largo plazo, justamente todo lo contrario a lo que se está haciendo en la actualidad en referencia a la Educación Superior.

2.3.3. PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DEL CAMBIO DE PARADIGMA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DIALÓGICO

La concepción tradicional de la educación ha estado basada en lo que Paulo Freire (recogiendo una expresión de Pierre Furter) llamase “educación bancaria” (Freire, 1998, p. 16-17). Se trata de una educación donde “el educador reemplaza la autoexpresión por un ‘depósito’ que espera que el educando ‘capitalice’. Se le considerará mejor educando cuanto más eficientemente lo haga” (Freire, 1990, p. 45). En el prólogo de *La educación como práctica de la libertad* se explica lo que para Freire significaba este concepto (Freire, 1998, p. 16-17):

La concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir, a no ser a la domesticación del hombre. De la no superación de esta contradicción resulta: a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado; b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado; c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha; d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción; e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”; f) que el educador es siempre quien sabe, el educando el que no sabe; g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Una concepción tal en la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la concepción humana del educando. Para la concepción “bancaria” de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una “olla”. Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenada por pedazos del mundo digeridos por otro, con cuyos residuos pretende crear contenidos de conciencia.

Esta reforma que suponía la adaptación al EEES antes de 2010, conllevaba una serie de cambios para tratar de pasar de un modelo de educación bancaria a un modelo donde el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. Es decir, supone el paso del “aprendizaje bancario” (donde el papel del profesorado es el de transmitir conocimiento y el del alumnado acumularlo) a un “aprendizaje dialógico” (Flecha, 1997, pp. 24-25; Flecha y Puigvert, 2002, pp. 14-16), más acorde con la sociedad dialógica en la que estamos inmersos en la actualidad (Flecha et al., 2001, p. 46). Esto supone nuevos cambios metodológicos (Galliani, 2007, pp. 3-5) y también en la evaluación, y nuevos roles para el profesorado y el alumnado.

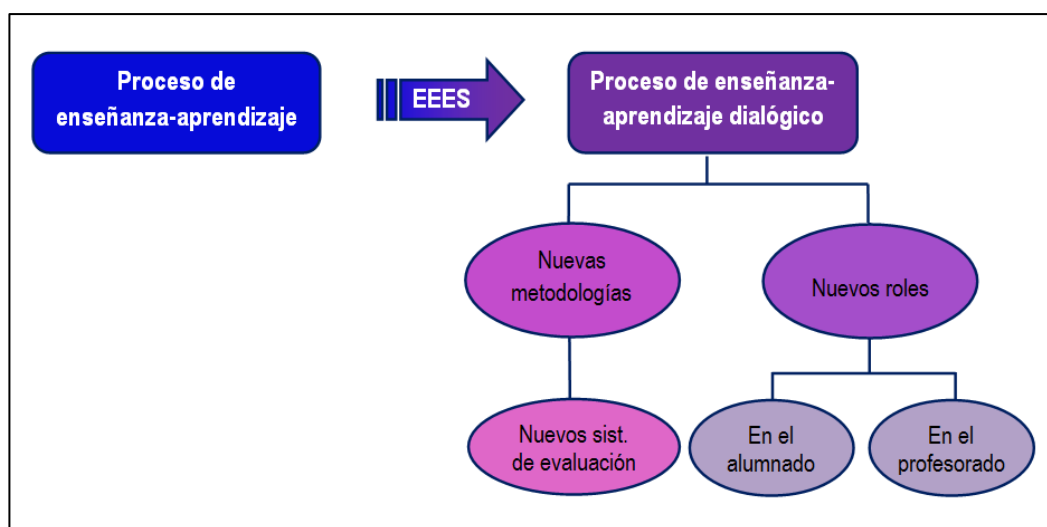


Figura 2.4. Proceso de cambio en el tipo de aprendizaje con la adaptación al EEES. Fuente: elaboración propia.

2.3.3.1. Cambios metodológicos

Los planteamientos del EEES requieren un profundo cambio para pasar de manera real de un modelo metodológico centrado en la enseñanza, donde el profesorado es el protagonista, a otro donde el eje es el aprendizaje y el epicentro se encuentra en el alumnado (con capacidad crítica

y reflexiva). Como dice Gimeno (2012, p. 29), el “Plan Bolonia” pretende cambiar hacia una metodología que se ocupe de aquellos procesos de aprendizaje que tengan la condición de ser formativos, que formen a los sujetos como personas no solo capaces de recordar lo aprendido para examinarse, sino que además deberían fundamentar una actitud crítica hacia el mundo, la sociedad o la cultura. Esto, tendrá su repercusión en los sistemas de evaluación, como veremos más adelante.

Como hemos señalado anteriormente, nos encontramos en una sociedad dialógica, que requiere un método de trabajo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la misma línea que exige la sociedad (y por lo tanto que exige el EEES): la “metodología dialógica”, que acerca al alumnado a tomar conciencia real sobre su propio proceso de aprendizaje y a consolidar un pensamiento argumentativo crítico (Arandia, Alonso y Martínez, 2008).

La metodología dialógica toma como base las referencias del aprendizaje dialógico, desarrollado por CREA a través de diversas investigaciones, lecturas y debates que han tenido como eje la profundización en las teorías sociales y que tienen en cuenta la práctica y la participación en actividades educativas. El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las Ciencias Sociales (que apuesta por la construcción de una realidad social proveniente de las interacciones entre las personas). Sus principios son los siguientes: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación de las relaciones entre las personas y su entorno, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha y Puigvert, 2002, p. 14)

Ya Freire planteó la importancia de trabajar en diálogo en su libro *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación, donde* hacía alusión al “diálogo como metodología” (1990, p. 75) para generar procesos interactivos e intersubjetivos mediados por el lenguaje y desde una posición de horizontalidad. La validez de las intervenciones está íntimamente relacionada con la capacidad argumentativa de las personas que interactúan, y no con las posiciones de poder que éstas pueden ocupar. El diálogo debe producirse entre sujetos que se ubican en una situación educativa en la que se están desarrollando actos de conocimiento y nunca actos de memorización ni transmisión. El cambio hacia la metodología dialógica, dentro del contexto universitario, es el horizonte hacia el que se debe apuntar, para lo que se deben ir dando pequeños pasos para alcanzarlo (Arandia et al., 2008, p. 314).

2.3.3.2. Cambios en la evaluación

Todo este cambio metodológico que acabamos de señalar, lleva a una nueva práctica docente y a nuevos objetivos a los que tendrá que adaptarse la evaluación (Benito y Cruz, 2005, p. 18; Gessa, 2010, p. 749), pues ninguna innovación educativa puede ser exitosa si no se adapta el modo de concebirla (Dochy, Segers y Dierick, 2002, p. 13). Y es que en el contexto actual, los docentes en la Universidad deben adaptarse a nuevos sistemas de evaluación de competencias (Semeraro, 2003, p. 57), pues los tradicionales se han quedado obsoletos dentro de una educación adaptada al EEES.

A continuación, analizaremos en que ha consistido la evaluación tradicional, base de la que partimos para posteriormente analizar una evaluación más acorde, a nuestro parecer, con las exigencias actuales. Nos gustaría aclarar que aunque la hemos denominado “evaluación tradicional”, no quiere decir que haya desaparecido; podríamos haberle dado otro nombre, como “cultura de los test o del examen”, debido a que son éstas las herramientas más típicas de estos sistemas de evaluación (Dochy et al., 2002, p. 16), pero hemos preferido este otro término por la sencillez de su semántica.

Unificando los criterios establecidos por Bonsón y Benito (2005, pp. 88-89) y Dochy et al. (2002, p. 16), podemos concluir que las prácticas evaluadoras que responden a un enfoque más tradicional de la evaluación, están definidas por las siguientes características: (a) orientada a la certificación y acreditación de los conocimientos de los y las estudiantes, considera la enseñanza y la evaluación como actividades separadas; (b) no siempre se vincula los objetivos de aprendizaje establecidos previamente; (c) no conlleva reflexión sobre el proceso de elaboración de los instrumentos de recogida de información que utiliza (que suelen ser generalmente test y exámenes para “rendir cuentas”, llevándose a cabo en situaciones estresantes y con limitaciones poco realistas); (d) es controlada por el profesorado de manera casi exclusiva, sin intervención del alumnado y no se suele informar a éstos últimos de lo que concierne a la evaluación (criterios, pruebas, sistema de calificación, etc.), siendo un misterio para estos.

Como ya se ha indicado, la evaluación es uno de los elementos claves del proceso formativo y debe evolucionar en el contexto del EEES. Según Race (2003, pp. 85-86) esto no quiere decir que debemos abandonar totalmente los sistemas de evaluación tradicionales, pues a pesar de sus errores, parte de estas experiencias han funcionado durante mucho tiempo. Lo que el autor propone es que se lleve a cabo la innovación en la evaluación pero de forma probada y mejorada sobre unas bases existentes. Es necesario reflexionar sobre el uso de la evaluación puesto que hay autores que afirman que “los estudiantes pueden evitar una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación” (Boud, 1995, citado por Race, 2009, p. 6). Y lo más importante: condiciona el qué y cómo aprende el alumnado, según afirman autores como Álvarez (2001, p. 34), Biggs (2005, p. 177), Bonsón y Benito (2005, p. 87), Boud (1988, p. 23), Casanova (2012, p. 18); Dochy et al. (2002, p. 13), Gibbs (2003, p. 61); López (2009, p. 50), Race (2003, p. 85); Rodríguez e Ibarra (2011, p. 58), Sanmartí (2007, p. 11) o Santos (2003, pp. 18-19), hasta el punto de tener una “incidencia radical” en la estructura curricular (Zabalza, 2007, p. 144), siendo “el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como alumnos” (Gibbs, 2003, p. 61).

Nos parecen relevantes las indicaciones del *Joint Committe on Standars for Educational Evaluation* (2003), acerca de los referentes de una “evaluación educativa” (citado por Porto, 2010, pp. 19-21):

- No es un fin en sí misma, sino un vehículo para la mejora educativa.
- Obtiene mejores resultados cuando es entendida como un proceso y las situaciones de enseñanza y aprendizaje tienen claros y explícitos sus objetivos.

- No puede olvidar los resultados, pero ha de atender a las experiencias que conducen a esos resultados.
- Alcanza mejores resultados cuando no es concebida como puntual o episódica.
- Mejora cuando implica a un mayor número de agentes de la comunidad educativa.
- Marca su diferencia cuando incluye el uso y el procedimiento de la propia evaluación conteniendo preguntas por las cuales la gente realmente se preocupa.
- Es más potente y contribuye a la mejora cuando forma parte de los cambios en la enseñanza, ascendiendo a un ámbito mayor que el de las situaciones particulares de una materia determinada.
- Forma parte de una dimensión social, donde los agentes directamente implicados (docentes y alumnado) tienen que asumir y mostrar su responsabilidad ante la sociedad.

Teniendo estas indicaciones en cuenta y siendo conscientes de que es muy importante realizar un uso estratégico de la evaluación en la docencia universitaria, puesto que es “el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como alumnos” (Gibbs, 2003, p. 61), enumeramos una serie de cuestiones importantes a la hora de entender y practicar la evaluación en el EEES (López, 2009, p. 53):

- Dar mayor importancia y dedicar más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua y formativa que a la final y sumativa.
- Evaluar el proceso de aprendizaje y no solo el producto demostrable al final del proceso.
- Evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias que los y las docentes han planificado, no centrándose únicamente en las que se pueden evaluar a través de exámenes tradicionales.
- Realizar una evaluación orientada a la mejora de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje y no solo como control final.

2.3.3.3. Nuevos roles y retos para los agentes implicados y para la Institución

El nuevo rol del alumnado y sus retos

En el EEES se pretende que los estudiantes hagan frente a una serie de nuevos retos promoviendo cambios en sus roles tradicionales.

El primero de los cambios supone que el alumnado debe estar en condiciones de compartir información y conocimiento con el resto de compañeros y compañeras, fomentando el trabajo en equipo, cooperativo o colaborativo y aumentando la interacción entre todos los miembros de la comunidad universitaria (Delgado et al., 2005, p. 17; Uceda, 2011, p. 41).

Esto nos lleva al segundo reto, pues lo que acabamos de indicar supone que el estudiante debe ser quien utilice información de diversa procedencia: la que le proporciona el docente, la que él mismo busca, la encontrada por otros compañeros, etc., seleccionándola para convertirla en conocimiento (Delgado et al., 2005, p. 16; Uceda, 2011, p. 42). Esto supone que debe participar de forma más activa en el aula e implicarse más, y es que, para poder convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje, no pueden ser tan pasivos como eran en el sistema tradicional, pues ahora deben asumir una actitud más responsable en el ejercicio de sus actividades propias.

El tercer reto es demostrar un espíritu crítico (Valle, 2010, p. 55), convirtiéndose en "practicantes reflexivos" (Dochy et al., 2002, p. 15). Esto es algo que Paulo Freire hace más de 30 años ya proponía: "una educación donde se le plantease y exigiese al educando una postura reflexiva, crítica, transformadora" (Freire, 1998, p. 18).

El cuarto de los retos guarda relación con el aprendizaje para toda la vida (*lifelong learning*) (Real Decreto 1393/2007, p. 44037), pues ahora el estudiante no solo debe ser capaz de asimilar contenidos, sino que ha de desarrollar una serie de capacidades y competencias durante su formación universitaria, que le serán fundamentales para resolver problemas profesionales, llevando a cabo un aprendizaje en contextos de la vida real (Dochy et al., 2002, p. 15).

Además, al margen del aprendizaje, en el modelo del EEES se pretende que el estudiantado desempeñe un papel importante en la vida universitaria: defendiendo sus derechos, participando el gobierno de la Universidad y en la vida académica, etc. Pero según Galán (2011, p. 103), representante estudiantil de la Universidad de Cantabria, existen dos problemas que impiden que esta idea se desarrolle como estaba prevista: por un lado, la desmotivación general que existe en lo referente a la participación en la vida pública y la desmotivación particular de los y las estudiantes a hacerlo en la vida universitaria. Por otro lado, la incompetencia de las Universidades que no han sabido reconocer e incentivar esa participación. Pone como ejemplo concreto para argumentar esta idea que

muchos estudiantes se quejan de que en muchos casos han desempeñado un papel legitimador del proceso [de convergencia europea], pero no como verdadero agente implicado. Un ejemplo de ello es el diseño de los nuevos títulos, donde podemos ver buenas prácticas con una intensa participación de los estudiantes en este diseño, hasta situaciones en las que los estudiantes solo eran consultados una vez finalizado dicho diseño, sin posibilidad de influir sobre la propuesta de título que hacía esa universidad (2011, p. 120).

Galán advierte que "si no solventamos dichos problemas, a pesar de haber creado los mecanismos y foros para que los estudiantes participemos, nos encontraremos de nuevo en la situación inicial: una ausencia de participación estudiantil en la vida universitaria" (2011, p. 104).

Como podemos observar, en este nuevo espacio, el alumnado se enfrenta a todo un conjunto de retos a los que deben hacer frente: desde la forma de aprender, hasta la forma de implicarse en la Universidad. Esto supone un fuerte cambio con respecto a sus roles tradicionales.

El nuevo rol del profesorado y sus retos

Igual que en el caso del alumnado, en el caso del profesorado también se pretende la adopción de un rol diferente al que desarrollaban tradicionalmente los profesores y profesoras, lo que supone nuevos retos y cambios.

Uno de ellos es que esta nueva arquitectura de los títulos, obliga a muchos docentes a reestructurar de nuevo el planteamiento de sus asignaturas, pues el EEES (y su sistema de créditos ECTS) exige un enfoque más práctico en las mismas, lo que supone adoptar metodologías más activas, que permitan la adquisición de competencias del alumnado. Tradicionalmente, el método docente por excelencia era la clase magistral, reducida su eficacia a un sentido unidireccional: transmisión de conocimientos por parte del profesorado hacia el alumnado, sin permitir la respuesta de éstos últimos antes del examen final (Sánchez, 2010, p. 15). Hoy también encontramos el uso (más o menos extendido) de este tipo de metodología (la clase magistral), aunque ahora se le suele acompañar de numerosos *PowerPoint* o similares (Imbernón, 2012, p. 86). Este nuevo cambio de paradigma no debe orillar este tipo de metodologías tradicionales (pues la lección magistral debe tener cabida), pero en ningún caso debe ser la única ni la fundamental forma de transmisión (Michavila, 2011, p. 27). Este nuevo planteamiento que requiere una reestructuración de las asignaturas, supone un gran reto para el profesorado. Valero (2004, pp. 44-46), en su artículo titulado *¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?*, explica cómo se puede organizar una asignatura adaptada al EEES, centrada en el aprendizaje del alumno. Adoptando esta idea como referente, tomamos los principios que plantea:

- Principio 1: Una asignatura debe tener fijados los objetivos formativos.
- Principio 2: El programa de una asignatura debe estar organizado en forma de secuencia de actividades donde se definan sus objetivos, plan de trabajo, tiempo requerido, resultados esperados, etc.
- Principio 3: Programar actividades de diferentes tipos (teoría, práctica, seminarios, etc.).
- Principio 4: Cada actividad de un programa debe tener una estimación del tiempo que deberá dedicar el estudiante, y el profesor debe contrastar esa estimación con datos del tiempo real de dedicación.
- Principio 5: Cada actividad del programa debe tener su momento en el calendario de manera que si un alumno no lo cumple, se entiende que el alumno se queda fuera.
- Principio 6: Aprobar todos los que lleguen al final. Si en un programa centrado en el aprendizaje, un alumno ha realizado todas las actividades, el profesor ha podido analizar sus resultados a medida que se iban produciendo, ha dado *feed-back*, y el alumno ha repetido y mejorado resultados cuando ha sido requerido, entonces el alumno debe aprobar la asignatura.

El segundo reto al que se deben enfrentar (como consecuencia del anterior), es que todo este sistema conlleva mucho más tiempo, trabajo y esfuerzo: antes su dedicación se centraba en la preparación de clases magistrales, ahora deben planificar su acción, la evaluación continua, corregir más actividades, tutorizar al alumnado (para llevar a cabo un seguimiento cercano e individualizado de ese aprendizaje autónomo, lo que supone dominar técnicas de comunicación y entrevista así como la planificación con antelación del contenido de las mismas), e incluso utilizar plataformas virtuales de docencia para permitir la comunicación ágil, el intercambio de documentos, etc. (Valle, 2010, pp. 53-54). Además, como hemos visto en el apartado de legislación, la normativa actual exige una mayor carga docente (Real Decreto 14/2012).

El tercer reto que se le presenta al profesorado es que debe trabajar de manera interactiva y en red aprovechando el trabajo en equipo e interdisciplinar, basado en el diálogo y donde todo el mundo tiene voz (Rodríguez, 2000, p. 94).

Finalmente, unido a lo anterior, se pretende que el profesorado adopte un nuevo rol: ya no solo es docente, sino un dinamizador, motivador, comunicador, estimulador hacia el estudio, etc.

Todo esto va en la línea de lo que Bain (2005, p. 15) consideró que hacían los “profesores extraordinarios”, en un estudio que realizó durante 15 años y donde implicó a casi 70 profesores elegidos para colocarlos bajo su microscopio pedagógico. Éstos lograban un gran éxito porque ayudaban a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir.

Así la implantación del EEES supone para el profesorado una oportunidad para llevar a cabo un conjunto de mejoras y nuevas metodologías que han nacido de la reflexión ante esta nueva realidad académica (Delgado et al., 2005, p. 15).

Los nuevos retos de la Universidad

Como acabamos de ver, la incorporación de las Universidades españolas a un marco europeo, supone la adaptación de los sistemas de educación y la adquisición de nuevos roles para alumnado y profesorado. Este reto no se salva con fórmulas sencillas, puesto que es tan ambicioso que debe ir acompañado de una modificación en el funcionamiento de las organizaciones de la docencia y de las estructuras de gestión (además de contar con el apoyo de los órganos de gobierno universitario) (Gimeno, 2012, p. 30). Y además, estos cambios en el funcionamiento, deben ser acordes a las exigencias del contexto en el que estamos inmersos: una sociedad que ha tomado un giro dialógico y que exige a la Universidad que camine en la misma línea.

Así, los principales retos que debería asumir la Universidad española (utilizamos el condicional porque en la actualidad estamos lejos de alcanzarlos), como institución al servicio de una sociedad dialógica, se sustentan fundamentalmente en tres pilares muy potentes: el primero, la formación del profesorado; el segundo, la gestión de la diversidad de manera democrática; el

tercero, la unión de la docencia y la investigación como dos caras de una única moneda. A continuación desglosamos cada uno de ellos.

1. Formación inicial y permanente del profesorado:

Según Imbernón (2012, p. 86), el profesorado universitario debería “estar formado no únicamente en lo que se pretende enseñar, sino también en cómo hacerlo”. Flecha (2012, p. 107) por el contrario, considera que debemos poner el “énfasis en los resultados en lugar de los procesos y los métodos”. De cualquier manera, ambos están de acuerdo al considerar que la realidad que encontramos en nuestro sistema universitario en cuanto a la formación del profesorado, es que no se requiere más que estar en posesión de una licenciatura o un doctorado en la rama de conocimiento que se imparta y la formación de los docentes no forma parte intrínseca de la profesión (seguramente por la herencia ancestral de la Universidad que consideraba que para enseñar era suficiente controlar la materia). Por eso, ambos autores consideran que la Universidad debería centrarse en la formación de los docentes. Imbernón plantea “la formación docente universitaria como parte del desarrollo profesional” (2012, pp. 90-98) y Flecha propone una serie de “actuaciones educativas de éxito en la docencia universitaria” (2012, pp. 107-119). A continuación se presenta una fusión de ambas (centradas en la formación inicial y permanente), que aunque están inspiradas en contextos diferentes (las de Imbernón en las Universidades españolas y las de Flecha en las Universidades de Harvard y Wisconsin al considerarlas como excelentes por su posicionamiento en los *rankings*) tienen muchos puntos en común.

Respecto a la formación inicial, Imbernón (2012, pp. 91-92) plantea que el profesorado novel tuviese una formación en docencia para acceder a la Universidad que cubriese los aspectos emocionales, sociales o ambientales y didácticos. Flecha (2012, p. 107) añade que se debería formar a los docentes en el conocimiento de todos los servicios disponibles en la Universidad, que les ayudasen asegurar los mejores resultados en sus clases. Tanto Imbernón (2012, pp. 93) como Flecha (2012, p. 114) proponen algo que se está haciendo ya en algunas Universidades españolas: programas de formación del profesorado novel que incluyan la incorporación de la figura del mentor, dentro de una cultura colegiada (acompañamiento del profesorado sénior al junior), con el objetivo de asegurar altos niveles de producción científica del nuevo profesorado.

Con respecto a la formación permanente, existen varias propuestas: la primera de ellas se centra en la formación sobre cómo actuar ante determinadas situaciones laborales. Imbernón (2012, p. 94) hace alusión de manera superficial (no profundiza en cómo deberían gestionar esto las Universidades) a las siguientes: la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, la exclusión y la intolerancia. Flecha (2011, p. 119; 2012, pp. 107-111) y Valls et al. (2009, pp. 52-53) profundizan en esta gestión y en cómo se debe formar al profesorado a cerca de las medidas de prevención existentes y de denuncia ante situaciones de acoso y violencia. Creen necesaria la puesta en marcha de seminarios sobre igualdad, donde se den cifras sobre este tema, se pongan ejemplos reales y se analicen las soluciones o medidas que la Universidad podría tomar en cada caso, se explicasen con detalle las obligaciones del profesorado ante estos casos y las consecuencias que tendría el no actuar de la manera correcta (denunciando). Además también consideran que se debería añadir una formación sobre la discriminación que sufren algunas

personas pertenecientes a minorías culturales, con discapacidad, gays, lesbianas, bisexuales y transgéneros (LGBTQ).

La segunda propuesta dentro de la formación permanente es crear un modelo colaborativo que sea altamente científico e interdisciplinar dentro del profesorado. Para ello, Imbernón (2012, p. 94) propone el intercambio de experiencias entre iguales y el trabajo colaborativo aumentando la comunicación entre el profesorado. Flecha (2012, pp. 111-112) especifica más las acciones que se deberían llevar a cabo para conseguir esto: la realización de seminarios científicos semanales, tanto a nivel de la Facultad como de los departamentos, en los que se desarrollen “seminarios de investigación” donde el profesorado expone ante los compañeros y compañeras sus líneas de investigación, proyectos, etc. para dialogar sobre los mismos y “grupos de lectura” donde se discute sobre obras de referencia en el ámbito de estudio (fuentes originales) y artículos de las revistas científicas más importantes, así como artículos y libros escritos por el profesorado del grupo y/o los estudiantes. De esta manera, se estaría propiciando la participación del profesorado en equipos de investigación multidisciplinar, pero dentro de un modelo centrado en la formación en base a la comunidad científica internacional.

La radiografía que encontramos en estos momentos sobre la formación del personal docente en España es bastante criticada: Imbernón (2012, pp. 96-97) la considera demasiado fragmentada y técnica y que no invita a la reflexión crítica y de los procesos. Flecha (2012, p. 111 y p. 113) también considera que se fundamenta en criterios técnicos y metodológicos que no han demostrado mejorar los resultados científicos y profesionales, situándonos muy lejos de las dinámicas de las Universidades de mayor calidad y prestigio, centradas en el entrenamiento científico y en cuestiones de diversidad y valores. Por lo tanto, la formación inicial y permanente de los docentes se presenta en la actualidad como un reto al que deben hacer frente las Universidades españolas.

2. Gestión de la diversidad de manera democrática:

En las Universidades de excelencia se llevan a cabo programas específicos de “acción afirmativa” (podría asemejarse a lo que nosotros consideramos “discriminación positiva”) compuestos por un conjunto de acciones encaminadas a aumentar la representatividad entre el alumnado y el profesorado de colectivos vulnerables o pertenecientes a minorías culturales (afroamericanos, latinos, gitanos, blancos pobres, estudiantes de familias no académicas, etc.). El objetivo es ir superando paulatinamente las desigualdades a las que han estado sometidos históricamente estos colectivos y contar con la máxima diversidad en la institución (Flecha, 2012, pp. 119-121).

En nuestra Educación Superior, lo que prima es la homogeneización, tanto dentro del colectivo del alumnado como del profesorado. La opción por la diversidad (aquella por la que se decantan las Universidades que alcanzan los mejores resultados), lejos de ser fomentada, se dificulta. Por lo tanto, vemos como este es otro de los retos a los que nuestras Universidades han de hacer frente en una sociedad dialógica.

3. Unión de docencia e investigación:

En el sistema universitario feudal descrito anteriormente, se fomentaba la falsa creencia de que quienes eran buenos profesionales en la docencia no lo eran en la investigación y viceversa, tratando de sustentar la ocurrencia de que los mejores docentes no tienen investigaciones de calidad y publicaciones de impacto.

Las mejores Universidades promueven que sus profesores y profesoras investiguen al máximo nivel de calidad internacional y publiquen en las revistas científicas de los *rankings* fomentando así que la formación de los discentes se sustente en los resultados de las mejores investigaciones del mundo sobre cada materia.

La situación que encontramos en España no es la descrita en las Universidades más prestigiosas del mundo, pero desde que los sistemas de evaluación de la producción científica han entrado en nuestro sistema, la selección del profesorado se centra más en los méritos que éstos tienen, fomentando que se combinen las funciones de docencia e investigación. Esto no quiere decir que estos sistemas de evaluación sean excelentes, pero permiten dejar atrás el sistema feudal que fomentaba el reproductivismo en las posiciones de poder (Flecha, 2011, p. 118; 2012, pp. 122-126). El reto de la Universidad ahora es ir mejorando esos sistemas de evaluación y fomentar el binomio docencia-investigación en el profesorado.

2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se exponen las fases que componen el proceso de evaluación, la importancia del alineamiento curricular centrado en ajustar la evaluación con los objetivos y la metodología, y los estándares de calidad que debe cumplir cualquier sistema de evaluación del aprendizaje del alumnado. Finalmente se hace una revisión bibliográfica de las ventajas e inconvenientes que conlleva la utilización de una evaluación formativa y compartida, clasificándolas desde dos perspectivas diferentes: la del alumnado y la del profesorado.

2.4.1. FASES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación se compone de una serie de fases. Existen diferentes clasificaciones y/o terminologías para hacer referencia a cada una de ellas en función de los autores de referencia, como puede comprobarse en la siguiente tabla.

Tabla 2.5. Fases de la evaluación según diferentes autores

AUTOR	FASES QUE DETERMINA
Beltrán y Rodríguez (1994, pp. 197-200)	1- Afirman que en la mayoría de trabajos se proponen estas tres fases: 2- Recogida de información 3- Aplicación de los criterios valorativos necesarios 4- Toma de decisiones
Mateo (2000, pp. 57-91)	1- Planificación 2- Desarrollo 3- Contrastación 4- Metaevaluación
Tenbrink (2006, pp. 22-30)	1- Preparación para la evaluación: puede consistir simplemente en el reconocimiento del hecho que se quiere evaluar. 2- Obtención de la información que se necesita: a veces significa recordar hechos y ejercicios, otras veces aplicar test, otras realizar observaciones, etc. 3- Formulación de juicios y toma de decisiones: puede ser un proceso muy informal o más formalizado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Beltrán y Rodríguez (1994), Mateo (2000) y Tenbrink (2006).

La clasificación que más se ajusta a nuestra manera de entender la evaluación formativa y compartida en la Universidad es aquella que propone Mateo (2000), sobre todo, porque consideramos muy importante la fase de la metaevaluación, que en las otras clasificaciones no se contempla.

A nuestro parecer, en cada una de estas fases se deberían desarrollar las siguientes actuaciones:

1. Planificación: ha de determinarse qué se evaluará, cómo, quién participara en el proceso de evaluación y en qué momentos. Un ejemplo concreto de esta fase en la docencia universitaria podría ser cuando, en el periodo estival, el profesorado elabora (o reelabora) la guía docente de la asignatura que impartirá cuando empiece el nuevo semestre. En ella, entre otras cosas, deben establecerse las competencias que el alumnado debe desarrollar a lo largo de la asignatura, los objetivos, los contenidos y los sistemas de evaluación que se llevarán a cabo.

2. Desarrollo: en esta fase se pone en marcha el sistema de evaluación planificado en la etapa anterior, mediante la utilización de los medios, las técnicas (en las que puede y debe participar el alumnado) y los instrumentos de evaluación. Por ejemplo, en una asignatura se ha podido establecer un sistema en el que se utilicen como medios de evaluación trabajos, recensiones, proyectos de aprendizaje tutorizado y una prueba escrita final con portafolios. Las técnicas para evaluar cada uno de esos medios pueden ser muy variadas. Por ejemplo, para la evaluación de un proyecto de aprendizaje tutorizado que ha sido expuesto en clase, se pueden (y se deben) utilizar técnicas en las que intervenga tanto el o la docente, como el alumnado. En este caso, mediante análisis documental y la evaluación mediante la observación de la exposición. Para aplicar las técnicas propuestas, se necesitan unos instrumentos de evaluación. En el ejemplo utilizado, se podría utilizar tanto por parte del alumnado como del profesorado una rúbrica para el análisis documental y una ficha de observación para la evaluación de la exposición. A lo largo de esta fase no podemos olvidar dos cosas que consideramos imprescindibles: la primera de ellas es que ha de existir *feed-back* con el alumnado sobre las evidencias recogidas (medios de evaluación); la segunda, es que también es importante recoger información (por ejemplo en el cuaderno del profesor) sobre lo que sucede en el proceso (éxitos y fracasos que se están detectando, ideas sobre cómo mejorar, etc.).

3. Contrastación y toma de decisiones: en esta fase, que a priori parece más propia del profesorado, no podemos olvidar que el alumnado debe verse implicado. Encontramos un ejemplo de esta fase cuando el alumnado cumplimenta un “autoinforme final de la asignatura”, donde expone su opinión general sobre el desarrollo, la evaluación, el/la docente, etc. También el profesorado debe hacer una recapitulación del proceso para tomar una decisión acerca del resultado de aprendizaje del alumnado, para posteriormente materializar esta valoración en una nota alfanumérica (calificación). En esta fase, igual que en la anterior, los estudiantes pueden participar, por ejemplo, mediante la calificación dialogada.

4. Metaevaluación: esta fase es tan importante como las anteriores. Rotger (1990, pp. 45-46) lo definiría como “evaluar la evaluación” y supone un medio eficaz para versificar y asegurar la calidad de ésta, analizando el propio sistema de evaluación del alumnado. Pero Freire (1990, pp. 46-47) matizaba la diferencia entre evaluar la evaluación e inspeccionarla. Y es que mediante ésta última el profesorado se convierte simplemente en objetos vigilados por una organización central. A través de la evaluación, todos actúan en tanto sujetos, en conjunción con la organización central, en una actividad que implica tomar distancia del trabajo para poder tener una visión crítica del mismo.

Nosotros consideramos que no solo se debe evaluar el sistema de evaluación llevado a cabo, sino que también debe llevarse a cabo una evaluación del profesorado (tanto por parte de los propios docentes como por parte de los discentes), condición necesaria para transformar la práctica (López, 2009, p. 60; Sanmartí, 2007, p. 123). Esta no es una propuesta novedosa, pues el concepto de “profesor como investigador” surge ya en 1984 en la obra de Stenhouse (p. 211), cuando se defiende la necesidad de que el profesorado manifieste “una disposición para examinar con sentido crítico y, sistemáticamente, la propia práctica docente”. Pero hemos de reconocer que en el ámbito educativo, la enseñanza y la investigación han coexistido como si de dos actividades separadas se tratase. Desde nuestra perspectiva, debemos tomarlas de la mano: la enseñanza como actividad investigadora y la investigación como una actividad reflexiva realizada por el profesorado, con la finalidad de mejorar la docencia (Latorre, 2003, pp. 8-9).

Conviene que la autorreflexión que debe llevarse a cabo en esta fase no se haga de manera aislada; puede complementarse con el aporte de un “amigo crítico”, cuya función sería la de hacer de compañero y de consultor, pero en esencia, se trataría de un espejo que facilitase la reflexión (Stenhouse, 1975 citado por Biggs, 2005, p. 273). Santos considera este tipo de evaluación como “la más efectiva para la comprensión y la mejora de la actividad del profesor” (2003, p. 69).

Además, dentro de ésta fase han de analizarse las evaluaciones que el propio alumnado ha realizado sobre la evaluación de la asignatura y del docente. Consideramos muy importante este punto por varias razones: por un lado, para ser coherentes con nuestra fundamentación teórica, debemos involucrar al alumnado en este proceso de reflexión. En segundo lugar, consideramos que esta participación de los alumnos y alumnas en la evaluación de la docencia que han vivido sirve al profesorado para reflexionar desde una perspectiva diferente y puede aportar mucha información e ideas interesantes.

A continuación, en la figura 2.5 detallamos las fases del proceso de evaluación, pero queremos resaltar la importancia de que no es un proceso cíclicamente cerrado, sino que más bien, se trata de una espiral que termina siempre en un punto diferente al que empieza, fruto de la meta-evaluación, gracias a la cual se corrigen y regulan los errores y se mejoran diversos aspectos.



Figura 2.5. Fases del proceso de evaluación. Fuente: elaboración propia.

2.4.2. INSTRUCCIÓN COORDINADA Y ALINEAMIENTO CURRICULAR

Diferentes autores que han abordado la temática de la evaluación en la Educación Superior han hecho alusión a la importancia de ajustar entre sí los objetivos, la evaluación, las estrategias didácticas y las experiencias de aprendizaje para favorecer un aprendizaje más profundo (Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2006; Carroll, 1963; Carter, 2008; Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo 2007; Dochy, Segers, Gijbels y Struyven, 2007; Hargreaves, Earl y Schmidt, 2002; MacPhail, 2011; Norton, 2004; Rodríguez e Ibarra, 2011; Squires, 2009; Wiggins y McTighe, 1998; Wiliam 2000). Algunos de ellos han utilizado el término de “instrucción coordinada” (Carroll, 1963; MacPhail, 2011; Squires, 2009; Wiggins y McTighe, 1998) para referirse a esta necesidad de coherencia y alineamiento entre los citados elementos.

MacPhail (2011, pp. 5-9) enfatiza en la importancia de la “instrucción coordinada”, concretamente entre el currículo, la evaluación y la instrucción. De esta manera, se requiere en primer lugar, identificar los resultados deseados (currículo); en segundo lugar, identificar las pruebas deseables (evaluación) y, en tercer lugar, planificar las experiencias de aprendizaje (instrucción). Nosotros cuestionamos si la identificación de las pruebas de evaluación debe ir en segundo lugar, y no detrás de la planificación de las experiencias de aprendizaje, pues consideramos que la evaluación debe estar al servicio de éstas (y no al revés).

Siguiendo a Carter (2008) se entiende por “instrucción” todo aquello que los profesores enseñan (más de lo que requieren el currículo y la evaluación). En ella deben estar todos los elementos del currículo, sin excluirse ninguno. Pero no todo lo que está en la instrucción se evalúa (ni tan siquiera todo lo que está en el currículum): debe seleccionarse cuidadosamente lo que se desea evaluar, pues todo no se puede. De esta forma, lo que se evalúa está en el currículo y lo que está en el currículo se enseña.

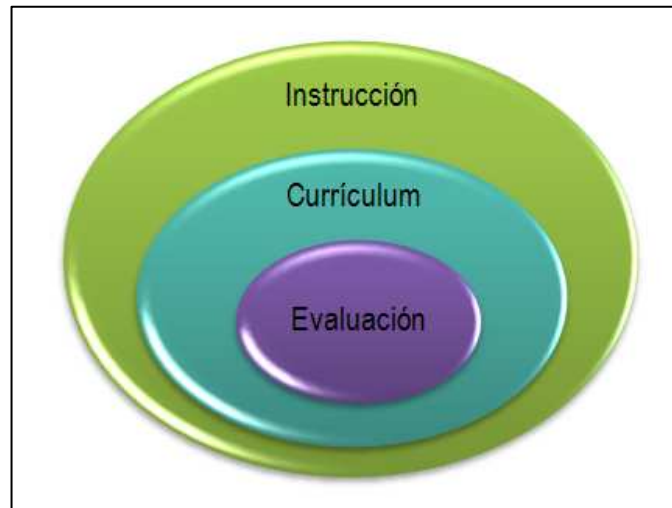


Figura 2.6. Relación entre instrucción, currículum y evaluación. Fuente: MacPhail (2011, p. 9, siguiendo a Carter, 2008).

Biggs (2005, p. 29) utilizó el término “alineamiento constructivo” para hacer referencia a la “alineación del método y la evaluación de la enseñanza con actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos del sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante”. Se basa “en dos principios del constructivismo: el aprendizaje y el alineamiento en la enseñanza”.

Recogiendo todas estas definiciones, podríamos puntualizar que el alineamiento curricular es la forma de organizar los objetivos, los sistemas de evaluación, los métodos de enseñanza y los resultados de aprendizaje de manera que exista coherencia entre ello y que permita maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto de los sistemas de evaluación, estamos de acuerdo con Sanmartí (2007, p. 107) cuando dice que

no hay instrumentos de evaluación ni buenos o malos, sino instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Lo más importante es que la actividad de evaluación sea coherente con sus objetivos didácticos, y posibilite recoger la información necesaria para promover que los alumnos desarrollen las capacidades y conocimientos previstos.

2.4.3. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES O ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA EL EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN

The Joint Committee on Standards of Educational Evaluation (Gullickson, 2007, pp. 26-30) presenta cuatro estándares en los que se incluyen diferentes criterios para valorar y ponderar los sistemas de evaluación de los aprendizajes del alumnado.

- (a) **Adecuación:** el objetivo es que cada estudiante (y las personas de su entorno a las que les afecta la evaluación) sea respetado en términos éticos y legales, poniendo en primer plano los intereses del alumnado.
- (b) **Utilidad:** la evaluación debe desprender información, ser oportuna y producir un efecto en beneficio del alumnado.
- (c) **Factibilidad:** existen ciertos factores del contexto que pueden tener influencia sobre la evaluación, como por ejemplo factores políticos o la limitación de recursos; teniendo esto en cuenta, la evaluación debe adaptarse a estas limitaciones de un contexto concreto y no consumir más recursos de los necesarios para alcanzar los resultados perseguidos.
- (d) **Precisión:** la evaluación ha de producir información razonada y bien fundada; para ello debe ser técnicamente adecuada y tan completa como sea posible, permitiendo realizar valoraciones sólidas.

El autor advierte de que “los estándares son una adaptación de los que fueron desarrollados en los Estados Unidos de América”, y que por lo tanto, deben ser adaptados a cada contexto particular (Gullickson, 2007, p. 26).

Adentrándonos más en el contexto universitario, y centrándonos en la evaluación formativa y compartida, López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008, pp. 465-467) plantean los siguientes criterios que debe cumplir este tipo de evaluación para que sea de calidad (“Criterios de Calidad Educativa”):

- (1) **Adecuación:** que el diseño curricular y los planteamientos docentes sean adecuados; que se considere el contexto y las características del alumnado; que los medios, técnicas e instrumentos sean adecuados.
- (2) **Relevancia:** que la información que se recoja sea relevante, significativa y útil.
- (3) **Viabilidad:** que sea viable en lo que a condiciones de capacidad de trabajo se refiere (la evaluación debe ser una ayuda, no una carga).
- (4) **Veracidad:** que sea veraz y cumpla los criterios de rigor científico (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) en cuanto a la obtención y análisis de la información.
- (5) **Formación:** que sea formativa, mejorando el aprendizaje del alumnado, la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- (6) **Integración:** que estén integrados los sistemas de evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, sirviendo así para evaluar el aprendizaje del alumnado, recogiendo los contenidos y competencias a desarrollar en los medios utilizados para evaluar.

(7) Ética: el profesorado no debe utilizar la evaluación como herramienta de poder y control sobre el alumnado; debe garantizar la confidencialidad y el anonimato en los resultados obtenidos.

Posteriormente, López (2009, p. 97) añade otros dos criterios que consideramos también imprescindibles:

(8) Participación y negociación: que ha de ser participativa y negociada implicando a los estudiantes en el proceso.

(9) Autorregulación: que debe ser tendente a la autorregulación buscando el desarrollo de la autonomía del alumnado.

2.4.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA DESDE LA EXPERIENCIA PRÁCTICAS: VENTAJAS E INCONVENIENTES PARA LOS IMPLICADOS

Existen diferentes trabajos (ensayos y publicaciones sobre experiencias docentes) de autores procedentes de Universidades extranjeras en los que se concluye que la evaluación formativa y compartida incide positivamente en el logro de mayores niveles de aprendizaje en el alumnado. Entre ellos destacamos los de Biggs (2005), Black y Wiliam (2006), Boud y Falchikov (2006, 2007), Brockbank y McGill (1999), Brown y Glasner (2003), Dochy et al. (2002), Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), Falchikov (2005), Gauntlett (2007), Gibbs (2003), Greer (2001), Knight (2005), Lapahan y Webster (2003), McDowell y Sambell (2003), Race (2003), Reynolds y Trehan (2000), Roach (1999), Sadler (1998), Somervell (1993) o Yorke, (2001).

Además, también existen bastantes trabajos empíricos realizados en Universidades españolas en los que se detallan las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo sistemas de evaluación de este tipo (Álvarez, 2003, 2005; Arribas, 2012; Buscà et al., 2010; Buscà, et al., 2012; Capllonch, Buscà, Martín, Martínez y Camerino, 2008; Capllonch et al. 2009; Castejón et al., 2011; Col et al., 2007; Díaz, 1993; Fernández, 2006; Green, 2004; Hamodi, 2011; Hamodi y López, 2012; Ibarra et al., 2012; Julián, et al., 2010; López, 2004, 2009, 2011a, 2011b; López et al. 2007; López, Monjas et al., 2008; López, Fernández, Santos y Fraile, 2012; López, Pintor, Muros y Webb, 2013; Martínez, Castejón y Santos, 2009; Martínez y Ureña, 2008; Monjas y Torrego, 2010; Muros y Luis, 2012; Navarro, Santos, Buscà, Martínez y Martínez, 2010; Pérez et al., 2008; Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011; Rotger, 1990; Sánchez, 2010; Sanmartí, 2007; Valero, 2004; Vallés, et al., 2011; Zaragoza et al., 2008).

En este apartado pretendemos hacer una recapitulación de lo que se señala como aspectos positivos y negativos desde la práctica real. En la tabla 2.6 los presentamos esquemáticamente, para posteriormente desarrollarlos con más precisión.

Tabla 2.6. Aspectos positivos y negativos de los sistemas de evaluación formativa y compartida desde el punto de vista del profesorado y el alumnado

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
P R O F E S O R A D O	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor conocimiento del alumnado. - Permite la regular errores durante el proceso de enseñanza. - Facilita los sistemas colaborativos de desarrollo profesional. - Se forma al alumnado en sistemas de evaluación de forma vivencial, mediante el ejemplo. - Requiere que haya coherencia curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de rutinas tradicionales. - Mayor carga de trabajo. - Dificultades cuando hay excesivo número de alumnos. - Posibles problemas de validez y relevancia. - Falta de formación en estos sistemas de evaluación. - Dificultades con el alumnado primerizo. - Dificultad al pasar la evaluación a calificación. - Posibles dificultades ante la necesidad de respetar los principios éticos. - Peligro de decepción ante elevadas expectativas.
A L U M N A D O	<ul style="list-style-type: none"> - Fomente un aprendizaje muy potente. - Permite la adquisición de competencias. - Desarrolla el pensamiento crítico. - Incrementa el rendimiento académico. - Permite regular las dificultades. - Motivación hacia el aprendizaje. - Aprendizaje dialógico. - Valor al esfuerzo continuo. - No exclusividad del examen. - Aprendizaje de sistemas de evaluación de forma experiencial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibles resistencias iniciales al desconocer el sistema. - Mayor carga de trabajo. - Si el <i>feed-back</i> es tardío, el aprendizaje es menor. - Comparación de exigencias.
	PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN	
O	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece la integración en grupos. - Permite una evaluación y calificación más ajustadas. - Fomenta el desarrollo intelectual, afectivo y profesional. - Permite ampliar el poder de decisión. - Es una evaluación útil para educar. - Incrementa el rendimiento académico, la autoreflexión y la responsabilidad (autoevaluación). - Involucración (evaluación entre pares). - Fomento de procesos metacognitivos sobre el aprendizaje (evaluación colaborativa o compartida). 	<ul style="list-style-type: none"> - En los casos en los que hay poca honestidad, la autoevaluación se complica. - Pueden surgir conflictos en la evaluación entre pares.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica realizada.

2.4.4.1. Aspectos positivos y negativos desde el punto de vista del alumnado

El alumnado, tras experimentar sistemas de evaluación formativa y compartida, considera como positivos los siguientes aspectos:

- ✓ Es una aportación extremadamente poderosa al aprendizaje (Knight, 2005, p. 188), que permite mejorarlo (Rotger, 1990, p. 52) ya que ayuda a aprender más y mejor (Hamodi y López, 2012, p. 107; López, 2009, p. 60).
- ✓ Facilita la adquisición de competencias, el aprendizaje autónomo (por ejemplo, capacidades como aprender a aprender) y el alejamiento de la memorización, desarrollando procesos cognitivos como la observación, la comparación, la clasificación, el análisis o la sintetización, ligados estrechamente a los procesos de formación permanente y con el aprendizaje a lo largo de la vida (Buscà, et al., 2010, p. 272; Buscà et al., 2012, p. 182; López et al., 2007, p. 12; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Muros y Luis, 2012, p. 176; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011, p. 145; Zaragoza et al., 2008, p. 11).
- ✓ Fomenta el pensamiento crítico (Álvarez, 2005, p. 57).
- ✓ Incrementa el rendimiento académico (Arribas, 2012, p. 1; Buscà, et al., 2010, pp. 269-270; Castejón et al., 2011, p. 328; Coll, et al., 2007, p. 795; López, 2011a, p. 37, 2011b, 164; López et al., 2013, p. 177; Vallés, et al., 2011, p. 146; Zaragoza et al., 2008, p. 11).
- ✓ Permite regular las dificultades y errores (Álvarez, 2003, pp. 104-107; Álvarez, 2005, p. 107; Martínez y Ureña, 2008, p. 79; Sanmartí, 2007, p. 31).
- ✓ Favorece la motivación hacia el aprendizaje y empuja a una implicación más activa (Buscà et al., 2012, p. 182; López, 2008, p. 302, 2011b, p. 164; Rotger, 1990, p. 52; Sanmartí, 2007, p. 30; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Vallés, et al., 2011, p. 143; Zaragoza et al., 2008, p. 11).
- ✓ El alumnado se forma en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social (Flecha, 1997, p. 82; Zaragoza et al., 2008, p. 11).
- ✓ El esfuerzo cotidiano del alumnado se valora en mayor medida que con los sistemas de evaluación tradicional (López et al., 2007, p. 12; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Vallés, et al., 2011, p. 143; Zaragoza et al., 2008, p. 11).
- ✓ Permite aprender sin la necesidad de pensar de forma exclusiva en el examen final (Martínez y Ureña, 2008, p. 78).
- ✓ El alumnado de Magisterio desarrolla competencias y aprende mediante experiencia propia modelos de evaluación formativos, alternativos a los tradicionales (Buscà, Rivera y Trigueros, 2012, p. 182; López, 2008, p. 302, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 12; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Vallés, et al., 2011, p. 145).

Ahondando en la participación del alumnado en la evaluación, se destacan, desde el punto de vista del alumnado, las siguientes cuestiones:

- ✓ Favorece procesos de integración en grupos (Bretones, 2008, p. 183) y permite el desarrollo de estrategias interpersonales y competencias válidas para el mundo laboral como el trabajo en equipo, etc. (Ibarra et al., 2012, p. 219).
- ✓ El alumnado que está acostumbrado a participar en el proceso de evaluación y calificación va teniendo un criterio cada vez más ajustado (López, Fernández et al., 2012, p. 460; Valero, 2004, p. 46).
- ✓ La participación en los procesos de evaluación se valora positivamente y tiene ventajas de tipo intelectual (supone más capacidad crítica y de autonomía), de tipo afectivo (más motivación y autorresponsabilidad) y de tipo profesional (Álvarez, 2003, p. 104; Bataloso, 1995; Fernández, 1996; Espadas, 1998-99; López, 2000; Álvarez, 2001, citados por Bretones, 2008, p. 183).
- ✓ La participación da valor al modelo haciendo que la evaluación sea útil para educar (sobre todo en los casos de FIP) (Hamodi y López, 2011, p. 108).
- ✓ Es un medio para que el alumnado tenga mayor capacidad de decisión frente al poder unilateral del profesorado (Tan, 2004, citado por Bretones, 2008, p. 183).
- ✓ Con respecto a la autoevaluación, los estudiantes que la practican tienden a puntuar más alto en los exámenes. Empleada para fomentar el aprendizaje de habilidades y capacidades, lleva a una mayor reflexión sobre el propio trabajo, a unos criterios más elevados, a una mayor responsabilidad por el propio aprendizaje y al incremento de la comprensión en la resolución de problemas. Además, la exactitud de la autoevaluación mejora con el tiempo (Rodríguez et al., 2011, p. 426).
- ✓ Las investigaciones acerca de la autoevaluación del alumnado reconocen que el criterio de éxito que suele encontrarse se refiere a la coincidencia en las puntuaciones o calificaciones entre estudiantes y docentes al evaluar la misma actuación de aprendizaje, sobre todo cuando disponen de una escala para valorarse, lo cual se reconoce como precisión (Bretones, 2008, pp. 184-186).
- ✓ Con respecto a la evaluación entre pares, puede ser valiosa ya que los estudiantes se sienten más involucrados en el proceso y la consideran como suficientemente justa y exacta. Mejora los procesos de aprendizaje e incrementa la calificación (Ibarra et al., 2012, p. 219). Existe una mayoría de estudios que demuestran que las evaluaciones entre pares coinciden bastante con las realizadas por otros estudiantes (fiabilidad) y por el profesorado (validez), sobre todo cuando es usada con test y adjudicación de puntuaciones (instrumentos de evaluación), y aunque la encuentran exigente, les reduce la ansiedad, produciéndoles ciertos beneficios en su aprendizaje y una mejora de destrezas en la presentación y valoración (Bretones, 2008, pp. 191-192).
- ✓ Respecto a la evaluación colaborativa o compartida, el dialogar y compartir el proceso de evaluación y calificación entre profesorado y alumnado, fomenta los procesos metacognitivos

sobre el aprendizaje: ayudan a pasar del rol de alumno al rol de profesional en formación inicial; es decir, fomenta que los estudiantes comiencen a sentir mayor interés por aprender para su futura profesión y no solo para aprobar exámenes (López et al., 2007, p. 12).

Sobre los aspectos negativos desde la perspectiva del alumnado, destacamos los siguientes:

✱ Surgen resistencias iniciales debidas a las dificultades ante una nueva forma de trabajar, lo que genera situaciones de duda e inseguridad (López, 2011a, p. 36, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; McDowell y Sambell, 2003, p. 101; Pérez et al., 2008, p. 445; Vallés, et al., 2011, p. 146; Zaragoza et al., 2008, pp. 13-14) habituales ante cualquier tipo de cambio profundo en las rutinas y dinámicas de trabajo, pero suelen durar uno o dos meses (López, Monjas et al., 2008, p. 474). También puede suceder que una parte del alumnado se oponga frontalmente porque prefiere sistemas de trabajo que no requieran ningún tipo de implicación personal (López et al., 2007, p. 13).

✱ Supone una mayor carga de trabajo (Julián, et al., 2010, pp. 229-230; López, 2008, p. 309; López et al., 2007, p. 13; Pérez et al., 2008, p. 445; Zaragoza et al., 2008, p. 15). Los estudios más recientes indican que se trata de una precepción del alumnado, pues los datos empíricos demuestran que dicha carga no es sustancialmente mayor a otros sistemas, y se ajusta a la carga lectiva que exigen los ECTS (López, 2011a, pp. 36-37, 2011b, p. 165; López et al., 2013, p. 175).

✱ Si el *feed-back* es tardío, los estudiantes están centrados en otras cuestiones y el aprendizaje es mucho menor (Race, 2003, p. 85).

✱ Se comparan las exigencias de trabajo de cada uno de los profesores quejándose sobre la dedicación que han de ofrecer a cada materia, prefiriendo aquella que menos tiempo conlleve (López et al., 2007, p. 14).

Sobre los inconvenientes que surgen de la participación del alumnado en la evaluación, destacamos los siguientes:

✱ Con respecto a la autoevaluación, existe una leve tendencia de los más capaces a infravalorarse y de los menos capaces a sobrevalorarse (Bretones, 2008, p. 186-187). Algunos alumnos pueden ser un tanto deshonestos a la hora de autoevaluarse (en muchas ocasiones debido a al sistema credencialista mediante el cual pueden obtener becas, trabajos, etc.), lo que genera desconfianza en la sinceridad entre el propio alumnado (Capllonch et al., 2009, p. 228-229).

✱ Con respecto a la evaluación entre pares, pueden surgir conflictos entre los mismos estudiantes a la hora de proceder a la calificación. El origen de estos conflictos suele vincularse a la inexperiencia del alumno ante la aplicación de cualquier tipo de evaluación formativa (Hamodi y López, 2012, p. 110; Navarro et al., 2010, p. 9).

2.4.4.2. Aspectos positivos y negativos desde el punto de vista del profesorado

Dentro de los aspectos positivos para el profesorado, en la literatura se destacan los siguientes:

- ✓ El profesorado tiene la oportunidad de conocer mejor al alumnado y por lo tanto puede hacer un seguimiento más personalizado (Álvarez, 2005, pp. 59-60; López et al., 2007, p. 12; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Rotger, 1990, p. 52; Vallés, et al., 2011, p. 149; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008, p. 11).
- ✓ Facilita la metaevaluación, mediante la cual se puede aprender y regular las dificultades y errores del proceso de enseñanza, renovando la práctica docente bajo una perspectiva pedagógica y crítica, incrementando los niveles de calidad docente (Álvarez, 2003, p. 104; Álvarez, 2005, p. 81; Capllonch et al., 2008, p. 229; López, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; Reynolds y Trehan, 2000, pp. 267-278; Rotger, 1990, p. 52; Vallés, et al., 2011, p. 150).
- ✓ Cuando la evaluación está unida a sistemas colaborativos de desarrollo profesional, el proceso suele ser más enriquecedor: los problemas, dudas e incertidumbres son superados con más facilidad cuando se comparten y dialogan; se encuentran soluciones; surgen nuevas vías de trabajo; se genera sensación de grupo, de respaldo mutuo y de posibilidad de cambio colectivo (Capllonch et al., 2008, p. 230; López et al., 2007, p. 15; López, Monjas et al., 2008, p. 474; Martínez et al., 2009, p. 104).
- ✓ En los casos de profesorado de Magisterio, los docentes serán capaces de transmitir al alumnado mucho más sobre evaluación formativa y compartida con el ejemplo que con todos los discursos que pudieran hacerse sobre el tema, pues estos procesos aumentan significativamente las posibilidades de llevar a cabo una evaluación formativa con su alumnado cuando sean maestros (López, 2004, p. 227).
- ✓ Requiere que el proyecto docente esté muy bien organizado puesto que si no, llevando a cabo este tipo de evaluación, se pueden presentar dificultades importantes durante el proceso de trabajo (López et al., 2007, p. 13; Zaragoza et al., 2008, pp. 20-21), y que haya coherencia curricular (López, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; Zaragoza et al., 2008, p. 17).

Dentro de los aspectos negativos para el profesorado, resaltamos estos:

- ✗ Conlleva un cambio bastante potente, pues supone tambalear cimientos muy asentados (costumbres, rutinas, convicciones, etc.) (López, Monjas et al., 2008, p. 474; Martínez y Ureña, 2008, p. 80).
- ✗ Supone una mayor carga de trabajo debido a que requiere un tipo de trabajo más continuo. Además, adoptar un enfoque de ayuda y mejora supone la necesidad de mantener abierto el flujo de comunicación y a corregir un elevado volumen de trabajos y a realizar observaciones a lo largo de todo el proceso (sobre todo si las tareas encomendadas al alumnado no se han ajustando y planificado bien) (Díaz, 1993, p. 118; Coll et al., 2007, p. 799; Julián, et al., 2010, pp. 229, 230; López, 2008, p. 309; López et al., 2007, p. 13; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Navarro

et al., 2010, p. 9; Pérez et al., 2008, p. 445; Race, 2003, p. 85; Vallés, et al., 2011, p. 151; Zaragoza et al., 2008, p. 15).

✱ Cuando el número de alumnos es elevado, supone uno de los retos más difíciles, pues este tipo de evaluación es más compleja con grupos numerosos. A partir de 40-50 alumnos hay que calcular muy bien la carga de trabajo que supone cada actividad, así como qué estrategias se pueden desarrollar, puesto que si no, el modelo puede convertirse en inviable (Green, 2004; López et al., 2007, p. 13; López, 2011b, p. 165; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Pérez et al., 2008, p. 445; Sánchez, 2010, p. 48).

✱ Se pueden encontrar problemas de validez y relevancia al no contemplar las características específicas del grupo y las variaciones en las condiciones de aprendizaje que pueden generarse dentro del propio cuatrimestre o curso académico o de un año a otro (Sánchez, 2010, p. 49).

✱ En muchas ocasiones hay cierta falta de formación del profesorado en este campo. Esto puede provocar situaciones de duda, desconcierto, inseguridad y reticencias (Díaz, 1993, p. 118; Green, 2004; Ibarra et al., 2012, p. 219; Knight, 2005; López et al., 2007, p. 13; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Zaragoza et al., 2008, p. 22).

✱ Surgen dificultades cuando se trabaja con alumnado de primer curso. Al no tener experiencia de participación en estos sistemas, el profesorado necesita realizar un mayor esfuerzo: al comienzo, el alumno es poco competente y necesita que el profesor esté muy cerca de él, guiando sus primeros pasos, y dándole *feed-back* con frecuencia sobre lo que está haciendo bien y lo que está haciendo mal (Capllonch et al., 2009, pp. 238-239; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Monjas y Torrego, 2010, p. 18; Valero, 2004, p. 46).

✱ Al concluir el proceso de evaluación, supone cierta dificultad traducirlo a una calificación numérica (obligación legal) sin distorsionar la dimensión educativa de la acción docente (Fernández, 2006, p. 1; López et al., 2007, p. 14; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Vallés, et al., 2011, p. 153).

✱ Respetar los principios éticos que sustentan la evaluación formativa en ocasiones supone una dificultad. Por ejemplo, la “obligatoriedad”, no es coherente con la filosofía de trabajo basada en fomentar el aprendizaje autónomo (Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Monjas y Torrego, 2010, p. 18; Pérez et al., 2008, p. 445).

✱ Cuando se levantan importantes expectativas, aparece también un serio peligro de decepción. Podemos encontrar a profesorado muy motivado, pero un tanto desesperanzado al ver lo poco que cambian las cosas a su alrededor. No solo las directrices ministeriales no son especialmente estimulantes, sino que, en el otro extremo, es muy complicado trabajar con los compañeros de forma coordinada (Valero, 2004, p. 47).

Como acabamos de exponer, existen aspectos positivos para llevar en el aula una evaluación formativa y compartida, pero también aspectos negativos y problemas que surgen por su utilización (como hemos indicado). En Capllonch et al. (2009, pp. 217-252) podemos encontrar una “guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en

la Universidad” que aporta propuestas y estrategias que pueden ayudar a solventar gran parte de los inconvenientes con los que se encuentra el profesorado y el alumnado cuando se desarrollan sistemas de evaluación formativa y compartida.

2.5. LA INTRAHISTORIA DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Esta tesis está directamente relacionada con el trabajo que se viene desarrollando en la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria en los últimos cinco años. Por este motivo hemos planteado como objetivo reconstruir la intrahistoria del grupo en el que trabajamos, pues hasta el momento es algo que todavía no se ha hecho, y consideramos fundamental el soporte que nos va a otorgar.

Como se explica en la metodología, para hacer dicha reconstrucción no solo hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica de las publicaciones de los miembros de la Red (artículos de revistas, capítulos o libros), sino que también hemos llevado a cabo una revisión de documentos internos (actas de congresos o de reuniones que no han sido publicadas).

Para facilitar la extracción de conclusiones, hemos estructurado el epígrafe en dos apartados bien diferenciados:

1. Reconstrucción longitudinal de la intrahistoria de la Red, centrándonos en dos apartados: (a) reconstrucción del contexto de la creación de la Red; (b) trabajo desarrollado en la Red (proyectos, congresos, líneas de investigación y utilización de TICs). Hemos utilizado los cursos académicos como unidad de análisis, para posteriormente poder extraer conclusiones de manera longitudinal. Es decir, los artículos a los que se hace referencia en cada curso han sido publicados con posterioridad, pero se incluyen dentro del curso académico en el que han sido tomados los datos empíricos. En cambio, los artículos “teóricos” los hemos situado en el curso académico en el que han sido publicados, pues no contienen datos empíricos.
2. Análisis transversal que permite extraer conclusiones de la evolución de la Red. En este apartado nos hemos centrado en: (a) analizar la evolución-expansión de la Red haciendo referencia a la incorporación de nuevos docentes; (b) señalar las conclusiones más relevantes que se obtienen tras la reconstrucción de la intrahistoria de la Red.

2.5.1. RECONSTRUCCIÓN LONGITUDINAL DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED

2.5.1.1. *El contexto de la creación de la Red*

El antecedente más potente de la Red tiene un lugar de origen: Segovia, en la Escuela Universitaria de Magisterio (Universidad de Valladolid) donde en el curso 2004/05 se puso en marcha un “seminario permanente de Evaluación Formativa”. Además, en otros centros de diferentes Universidades habían emergido también inquietudes acerca de las prácticas evaluadoras del profesorado (de la necesidad de adaptación al EEES, de la contribución a mejorar el aprendizaje autónomo del alumnado, etc.) y se estaban desarrollando dinámicas sobre esta temática tanto a nivel individual como grupal.

Así fue como en junio de 2005, tras llevar a cabo los contactos y gestiones oportunas, se decidió crear una Red de Evaluación Formativa Interuniversitaria a nivel nacional, que tomó su forma

definitiva y comenzó su funcionamiento en septiembre de 2005, reuniéndose en la Escuela de Magisterio de Segovia 15 docentes de ocho universidades diferentes (Almería, Católica de Murcia, Complutense de Madrid, Europea de Madrid, La Laguna, León, Valladolid y Zaragoza).

Muchos de los y las docentes que se embarcaron en este proyecto de innovación ya se conocían de la asistencia a talleres y conferencias con una temática similar: el cambio en la práctica docente acorde a las necesidades emergentes y al EEES.

Es interesante resaltar que aunque algunos impartían su docencia en otras titulaciones de Ciencias Sociales, Humanidades o Ciencias Naturales, la mayor parte pertenecían a la Formación Inicial del Profesorado (FIP) dentro de los cuales la mayoría procedían del área de la EF.

La Red se organizó mediante subgrupos en función de la proximidad geográfica (Almería, Barcelona, Huesca, La Laguna, León, Madrid, Murcia, Segovia y Valladolid) con la idea de que pudiesen realizar jornadas de trabajo con mayor facilidad, actuando como “seminarios permanentes” de investigación acción (I-A) de carácter local. Según Elliot (1993, p. 67), “el objetivo de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y la utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”.

En total, se trataba de un colectivo de 32 profesores y profesoras de 9 universidades. La coordinación inter-grupos a nivel nacional fue asumida por Víctor López, realizándose fundamentalmente por vía electrónica y telefónica, dadas las distancias existentes.

De esta manera, se había creado una estructura lo suficientemente rígida como para permitir la investigación académica rigurosa sobre procesos de innovación en docencia universitaria (mediante la coordinación central) pero, al mismo tiempo, también lo suficientemente flexible (mediante el trabajo en subgrupos locales) como para permitir la participación de un elevado número de docentes de diferentes áreas e instituciones.

2.5.1.2. Trabajo desarrollado en la Red: proyectos, congresos, líneas de investigación y utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TICs)

Curso 2005/06

Financiación (subvenciones y ayudas para proyectos):

Una vez puesta en funcionamiento la Red, la Consejería de Educación de Castilla y León, mediante la “Convocatoria de ayudas para la elaboración y desarrollo de proyectos relacionados con la convergencia europea de la enseñanza en las universidades de Castilla y León” (Orden EDU/1586/2005, de 29 de noviembre de 2005), aceptó el Proyecto denominado “Creación de una Red Interuniversitaria de evaluación formativa y mejora del aprendizaje en el Espacio

Europeo de Educación Superior (EEES): desarrollo de propuestas, metodologías y experiencias de evaluación formativa y compartida” (Referencia: UV 22/05), para llevar a cabo el proyecto a lo largo del curso académico 2005-2006, con una cuantía total de 9.000 euros. El investigador principal fue Víctor López, quien había asumido la coordinación nacional de la Red, como se ha indicado anteriormente.

Además, en la Universidad de Almería, se concedió un proyecto de innovación docente coordinado por María Luisa Santos, en el que se implicaron también 9 participantes de ésta Universidad pertenecientes a sí mismo a la Red. El proyecto titulado “La convergencia hacia el EEES para los estudios de evaluación formativa y mejora del aprendizaje en el EEES” fue financiado por el Vicerrectorado de Planificación e Infraestructura.

Investigación y publicaciones:

Durante este primer año de funcionamiento, tuvieron lugar una serie de reuniones para clarificar y debatir los objetivos de la Red y establecer un marco de referencia común. En las primeras reuniones se presentaron experiencias y se compartieron artículos y textos que habían inspirado esas prácticas, para ir identificando las bases teóricas sobre las que se sustentaría la Red. Así, mediante el debate interno y la revisión de la literatura se fue generando una serie de terminología y bibliografía con la que el profesorado de la Red se identificaban al hablar de evaluación formativa y compartida y de los procesos que en esta se desarrollan (tabla 2.7):

Tabla 2.7. Autores básicos para la construcción del marco teórico de referencia

TEMÁTICAS	AUTORES	OBSERVACIONES
Evaluación formativa y compartida	Álvarez (2000) Biggs (1999) Brown y Glasner (2000) Freire (1985) Santos (1993) López (2000) Zabalza (2003)	Autores españoles y anglosajones, en su mayoría de didáctica general, aunque algunos son específicos de Educación Superior
Autoevaluación, evaluación compartida, evaluación entre iguales y calificación dialogada	Bretones (2002) Fernández (2005) Fraile (2006) López(2006) Trigueros, Rivera y de la Torre (2006)	Autores españoles, en su mayoría de la FIP
Participación de los estudiantes en la evaluación y estrategias, instrumentos de autoevaluación	Biggs (1999) Boud (1995) Brown y Dove (1990) Brown y Glasner (2000) Falchikov (2005)	Autores del ámbito anglosajón

Fuente: Elaboración propia a partir de López, Castejón et al. (2011, pp. 80-81).

Mediante la revisión de la literatura se observó que existían diversidad de términos muy relacionados (“evaluación democrática”, “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje”, “evaluación formadora”, etc.). A pesar de que aportaban matices interesantes, los miembros de la Red decidieron que el término “evaluación formativa” recogía los planteamientos de los anteriores (López, Castejón et al., 2011, p. 81; Pérez et al., 2009, p. 32). A pesar de que el concepto general estaba claro, se consideró importante ir redefiniendo otros conceptos de la misma red nomológica para ir dando coherencia al marco teórico.

Al final de esta primera fase de redefinición conceptual, los miembros de la Red estuvieron de acuerdo en un principio común: considerar la evaluación formativa y compartida como una forma efectiva de promover el aprendizaje de las y los estudiantes. Por tanto, debía formar parte de sus prácticas docentes, sustentándose en que la primera (la evaluación formativa) ayuda al alumno a aprender más y mejor, mediante la aportación de *feed-back* constante sobre la calidad de su trabajo; también aporta suficiente información para que el profesorado pueda reflexionar y mejorar su docencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje que genera en sus asignaturas. La segunda (la evaluación compartida), proporciona una plataforma para el diálogo entre el profesorado y el alumnado sobre los procesos de aprendizaje que se desarrollan, tanto de forma individual como colectiva. Además, eran formas de trabajo en la línea de las exigencias del EEES, por lo que el trabajo de la Red tomaba más consistencia y credibilidad (López, Castejón et al., 2011, pp. 82-83).

Una vez realizada esta fase de aclaraciones terminológicas, se plantearon los objetivos que se pretendían alcanzar y el sistema de trabajo. La finalidad básica de la Red comenzó siendo la de desarrollar de ciclos de investigación-acción (I-A), centrados fundamentalmente en la evaluación formativa y compartida y continúa siéndolo en la actualidad. En torno a esto, el profesorado se implica tanto de manera individual como colectiva en diferentes grados (López, 2009, p. 146; López, 2011b, pp. 161-163; López, Martínez y Julián, 2007, p. 3):

- De manera individual (compromiso “básico”): (a) desarrollar una experiencia de evaluación formativa y compartida en, al menos, una de las asignaturas que imparten; (b) realizar un informe estandarizado sobre la experiencia; (c) revisar la propia práctica docente (la metodología y la evaluación), teniendo en cuenta las aportaciones del alumnado y emprender procesos de transformación y mejora. Así, los ciclos de I-A realizados cada curso se van encadenando en espirales de I-A colectivas que ayudan a mejorar paulatinamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo, generando así procesos de mejora y desarrollo profesional en los docentes implicados.

- De manera colectiva (compromiso “voluntario”):

- (a) Diseñar y poner en marcha proyectos de innovación e investigación en docencia universitaria, especialmente enfocados a la evaluación formativa y compartida y su adaptación al sistema ECTS, subvencionados por los Vicerrectorados de las Universidades, por las Comunidades Autónomas o por el Ministerio de Educación.

- (b) Organizar congresos anuales, para facilitar el intercambiando experiencias de innovación desarrolladas a lo largo de cada curso académico, así como la formación y actualización sobre la temática.
- (c) Realizar seminarios de investigación-acción de forma periódica en los subgrupos locales, para revisar e investigar la evolución de los sistemas de evaluación formativa y compartida que se están desarrollando.
- (d) Participar en los grupos de trabajo temáticos (por ejemplo, sobre el examen parcial con autoevaluación, la evaluación entre iguales, los diarios y portafolios, la autoevaluación del profesorado, la evaluación en el aprendizaje colaborativo, etc.) para profundizar en aspectos concretos y específicos de la evaluación formativa y compartida.
- (e) Poner en marcha procesos de investigación sobre las prácticas docentes de los componentes de la Red, analizándolas, revisándolas y añadiendo aportaciones y comentarios a cada una de ellas.
- (f) Difundiendo los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo, mediante artículos, capítulos, libros y comunicaciones, para generar nuevos procesos de debate, transformación y mejora.

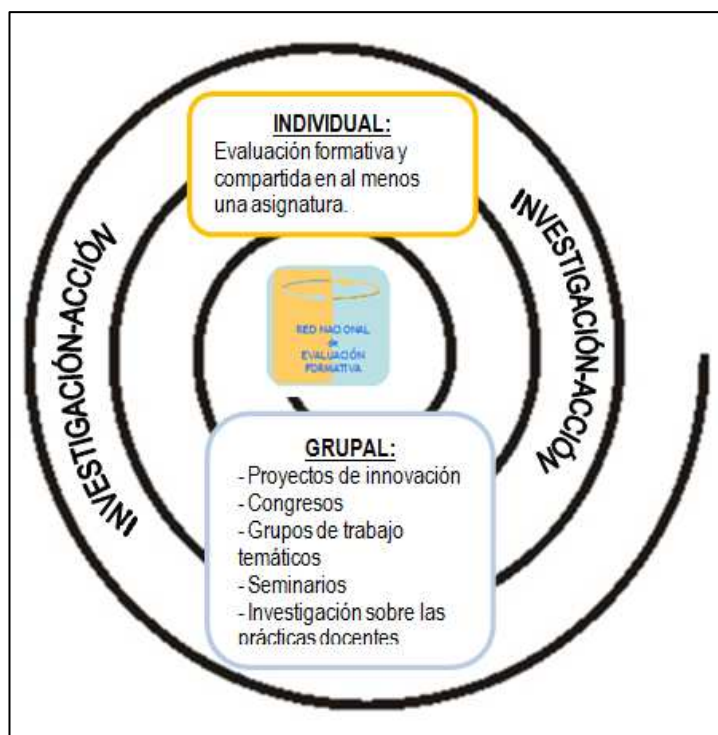


Figura 2.7. Objetivos individuales y grupales y sistema de trabajo de la Red. Fuente: elaboración propia.

Informes del profesorado:

Como ya hemos indicado líneas más arriba, uno de los “compromisos básicos” que se adquieren mediante la adhesión a la Red es el de cumplimentar un informe estandarizado sobre los resultados obtenidos tras la aplicación de un sistema de evaluación formativa y compartida. Para ello, se utilizan los datos recogidos en el cuaderno del profesor, cuestionarios finales, entrevistas, documentos del alumnado, etc. Dicho informe tiene una estructura establecida en la que se incluyen los siguientes apartados: (1) características contextuales; (2) detalles del sistema de evaluación y calificación; (3) ventajas, inconvenientes y posibles soluciones; (4) rendimiento académico; (5) conclusiones. A lo largo de este curso se analizaron 41 informes (estudios de caso), poniendo el foco de atención en las ventajas y los inconvenientes de la implantación de los sistemas de evaluación formativa y compartida. El análisis global de los resultados de dichos casos puede encontrarse en Vallés, Ureña y Ruiz (2011).

Otras líneas de investigación:

Una vez clarificados los conceptos y habiendo definido los objetivos de la Red, se comenzó con el primer proyecto global. Participaron 30 docentes universitarios, con el objetivo fundamental de reflexionar sobre los aspectos clave en la puesta en práctica del sistema de evaluación formativa y compartida y las propuestas de mejora. El proyecto se centró en ciclos de investigación-acción que se sucedieron en cuatro fases bien diferenciadas, de la siguiente manera: (1) durante el primer cuatrimestre del curso se hicieron diversas puestas en común en los subgrupos locales; (2) en febrero de 2006 se hizo el “1º Seminario Nacional” en Almería, donde todos los subgrupos pudieron reunirse; (3) en el segundo cuatrimestre, se hicieron cuatro grupos de discusión para profundizar en las cuestiones clave, en las ventajas, dificultades y en las posibles soluciones, dando lugar a un borrador que fue discutido posteriormente de manera individual y colectiva; (4) en junio de 2006 se celebró el “2º Seminario Nacional” en Huesca, donde se realizó una última discusión del borrador y se elaboró un texto base ampliado donde se recogieron las cuestiones referentes a las cuestiones clave. Inicialmente se establecieron 13 categorías descriptivas, relacionadas unas con otras, de manera que tras una inducción analítica, las cuestiones clave quedaron agrupadas en 5 categorías definitivas, como se muestra en la figura 2.8.

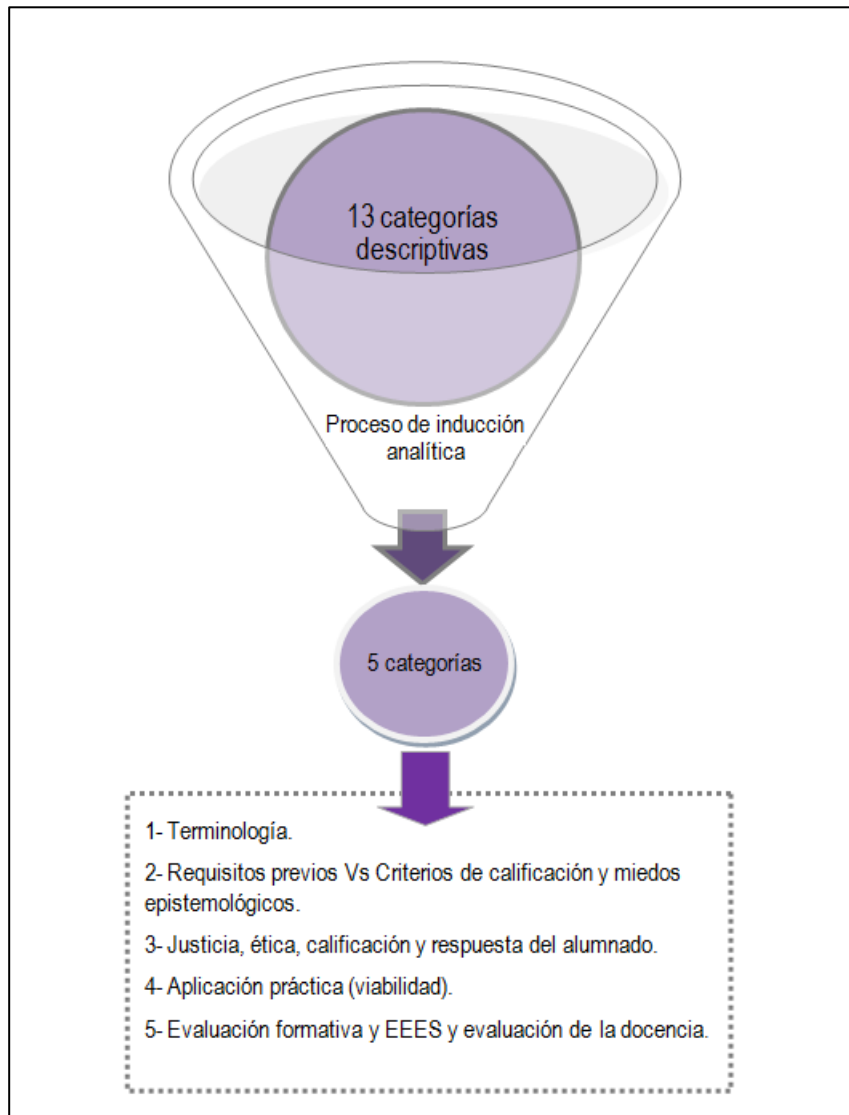


Figura 2.8. Cuestiones clave. Fuente: elaboración propia a partir de Capllonch et al (2009, pp. 219.220), López, Vallés et al. (2008, p. 453) y Pérez et al. (2008, p. 442).

Puede encontrarse un informe de los resultados de este proceso de categorización en López et al. (2007) y Pérez et al. (2008) y una versión más detallada en Capllonch et al. (2009, pp. 217-253).

Además de las conclusiones y resultados sobre la temática estudiada (principalmente ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora), una de las ideas que se resaltaba al finalizar el curso hacía alusión a la importancia del trabajo colaborativo, opción de la que habían disfrutado los y las componentes de la Red a lo largo del proyecto, al compartir ideas, propuestas y experiencias con otros profesionales pertenecientes a diferentes titulaciones y Universidades (López et al., 2007, pp. 14-15).

Curso 2006/07

Financiación (subvenciones y ayudas):

El curso comenzó con buenas noticias para la Red: la Consejería de Educación de Castilla y León concedió una ayuda para la “elaboración y desarrollo de proyectos en torno a la armonización y convergencia de la enseñanza y/o gestión 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) al proyecto coordinado por Víctor López y titulado “Desarrollo y perfeccionamiento de sistemas y métodos de Evaluación Formativa y Compartida en el sistema de créditos ECTS. La Evaluación orientada al Aprendizaje en la Educación Superior a través de una Red Interuniversitaria ya creada” (Referencia: UV 20/06). Así, se otorgaron 4.496,50 euros para el proyecto que sería desarrollado durante el curso académico 2006-2007, implicando a 28 participantes de 16 Universidades españolas (tanto públicas como privadas).

Pero ésta no fue la única ayuda institucional, pues a los grupos de trabajo pertenecientes a la Universidad de Valladolid, a la Universidad de Zaragoza y a la Universidad de Almería se les concedieron proyectos de innovación docente.

La Universidad de Valladolid, mediante su convocatoria de “Ayudas para la elaboración de propuestas de proyectos al programa marco de I+D de la U.E. y proyectos coordinados del plan nacional a iniciar en 2006”, otorgó 2.400 euros para el “Diseño de un proyecto coordinado para el programa nacional de I+D, a partir de la Red interuniversitaria de evaluación formativa y mejora del aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): desarrollo de propuestas, metodologías y experiencias de evaluación formativa y compartida”, cuyo investigador principal sería de nuevo Víctor López.

En la Universidad de Zaragoza se concedió el siguiente proyecto: “La aplicación a través de grupo de discusión, de la evaluación formativa y la mejora del aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): desarrollo de propuestas, metodologías y experiencias de evaluación formativa y compartida”, dentro del proyecto (PIIDUZ-2006, B2-19) de “Incentivación de la Innovación Docente para la adaptación de titulaciones al EEES”, en la modalidad de “Proyectos de Innovación Departamental” (nivel B1), bajo la coordinación de Rosario Romero. El porte subvencionado fueron 2.400€.

A mediados del curso (en febrero), la Universidad de Almería concedió el proyecto de innovación docente del Comisionado para el Espacio Europeo sobre “evaluación en el marco del EEES: retos, amenazas y oportunidades para el aprendizaje universitario”. Participaron ocho investigadores coordinados por Luis Fernando Martínez.

Todo esto supuso un nuevo reconocimiento institucional de la Red así como la expansión de la misma, dando más solidez todavía al trabajo desarrollado.

Congreso:

Los días 21 y 22 de septiembre de 2006 se celebró en Segovia el “I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la Evaluación”.

Como fruto de todo el esfuerzo e ilusión depositada en el proyecto, se pudo contar para las ponencias de este primer congreso, con dos profesionales excepcionales. El jueves 21 con Juan Manuel Álvarez (Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid), que habló de la participación del alumnado en la evaluación y el proceso de Convergencia hacia el EEES en una ponencia bajo el título “La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica”. En ella abordó los siguientes puntos: la evaluación como cuestión ética; la necesaria toma de postura personal y el compromiso que de ella deriva; las variables condicionantes; las lógicas encontradas en lecturas culturales distintas; el campo semántico de la evaluación y la aproximación al concepto; aprender de y con la evaluación; la relativa importancia de los instrumentos de evaluación; el examen; exhortaciones para una práctica razonable de evaluación (Álvarez, 2006). El viernes 22 las y los asistentes al congreso, pudieron escuchar la ponencia de Ramón Flecha (Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona, Doctor *Honoris Causa* de *West University of Timișoara*, y reconocido investigador en Ciencias Sociales en Europa) sobre el aprendizaje dialógico en la Universidad, la evaluación en los procesos de aprendizaje y su relación con el sistema ECTS.

Es interesante resaltar los objetivos, contenidos y líneas de trabajo de este primer congreso, pues se sentaron las bases para los sucesivos. Los objetivos fueron los siguientes:

- 1- Promover el intercambio y la difusión de experiencias, de investigaciones y de estudios relacionados con la evaluación formativa en la docencia universitaria.
- 2- Analizar las implicaciones del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, en el desarrollo de los procesos de evaluación en las aulas universitarias, así como elaborar una serie de indicaciones sobre su puesta en práctica.
- 3- Facilitar la reunión, el intercambio de experiencias y el diálogo entre todo el profesorado de la Red.

Las comunicaciones presentadas fueron en la línea del cumplimiento del primer y segundo objetivo, pues las 33 que se presentaron fueron experiencias de evaluación formativa llevadas a cabo en la docencia universitaria.

El último día, y con la idea de cumplir el tercer objetivo del congreso, se aprovechó para celebrar una asamblea de los miembros de la Red, para facilitar la toma de decisiones sobre el futuro y regular el funcionamiento de la misma, así como para dar la bienvenida a las personas que se incorporaban por primera vez.

Esto fue solo el primer paso de lo que posteriormente vendría: la “institucionalización” de los congresos de la Red (así como de sus asambleas), que se sucederían rigurosamente cada septiembre, para dar comienzo a los nuevos cursos académicos.

En este primer congreso, se hizo una difusión de las bases de la Red, opción que sirvió para que algunos profesores y profesoras la conociesen y se integrasen en ella. Un ejemplo concreto lo encontramos en los y las docentes de las de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Vic y Lleida, que decidieron unirse creándose así el subgrupo de Cataluña (vinculados a los estudios de Magisterio de Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).

Investigación y publicaciones:

Informes del profesorado:

El análisis global de los resultados de los informes (estudios de caso) generados durante ese curso, se publicó y difundió a través de un artículo (Zaragoza et al., 2008). En él se analizaron 29 casos, donde los resultados vislumbraron las ventajas e inconvenientes que genera el desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida, así como algunas posibles soluciones para atenuar dichos inconvenientes.

En este curso académico se comenzó a recoger datos de los informes sobre la carga de trabajo que suponen estos sistemas de evaluación. La publicación de los resultados puede encontrarse en Julián, Zaragoza, Castejón y López (2010). En éste artículo se analiza la carga de trabajo que para el profesorado y el alumnado supone la implantación de sistemas de evaluación formativa basados en el sistema de créditos ECTS. Para ello se realizó un estudio de tres casos, mediante el recuento sistemático de la cantidad de horas de trabajo que suponía llevar a cabo metodologías y sistemas de evaluación en la línea propugnada por el EEES. Los principales resultados apuntaron principalmente de dos cuestiones: la primera de ellas es que el alumnado medio se ajusta a la distribución de carga de trabajo proyectado por los docentes al comienzo de la asignatura, aunque los primeros se quejen de la excesiva carga que les supone estos sistemas de evaluación. La segunda, es que la carga de trabajo para el profesorado se ajusta a la requerida por el sistema de créditos ECTS, aunque influye mucho la carga lectiva total y el número de alumnado en cada grupo.

Otras líneas de investigación:

Tras su incorporación, el subgrupo de Cataluña comenzó organizando reuniones mensuales en las que se trataban los contenidos previamente surgidos de la reflexión sobre la práctica y cada miembro se encargaba de preparar una parte de los contenidos, para que hubiese corresponsabilidad a lo largo del proceso. Los puntos de análisis en los que se centraron fueron: (a) la evaluación mediante portafolios; (b) la autoevaluación; (c) los procesos tutoriales; (d) las

plataformas virtuales. Además, el grupo expone como una de las conclusiones finales la importancia del trabajo colaborativo entre el profesorado. Se considera necesario para repensar de manera reflexiva y crítica las actuaciones docentes de manera individual y para definir conceptos, compartir estrategias, investigar y formarse de manera colectiva. Todo esto, con el fin último de mejorar la práctica docente de manera coherente caminando hacia la educación el futuro. Pero a pesar de que todos compartían la idea del enriquecimiento que suponía el trabajo en grupo, también plantearon como imprescindible disminuir el número de reuniones plenarias con el subgrupo (e incrementar los encuentros con el subgrupo de pares según los temas compartidos) y centralizar la información mediante una plataforma para poder compartirla. Los datos sobre este proceso de investigación y trabajo colaborativo se pueden encontrar en Capllonch et al. (2008), y en Martínez et al. (2009).

TICs en la Red de Evaluación Formativa y Compartida:

Al principio del curso, se comenzó a utilizar *EndNote* 10.0. Se trata de una herramienta cuyo uso habitual es gestionar citas de textos científicos, asegurando de forma automática su indexación final en el apartado de referencias bibliográficas ajustándose a la normativa seleccionada (APA, Vancouver, etc.). Su utilización se propuso para que, de manera colaborativa, se fuesen incorporando referencias bibliográficas (libros completos, capítulos, artículos o comunicaciones en actas de congresos) sobre la temática de la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria, de modo que se facilitara la gestión de dichas referencias en los futuros trabajos académicos de la Red. Aunque se pretendía darle prioridad a la docencia universitaria, también se planteó recoger referencias genéricas de otros niveles educativos cuando fuesen muy significativas. La persona encargada de coordinar la base de datos fue Javier Castejón (Universidad Autónoma de Madrid).

CURSO 2007/08

Financiación (subvenciones y ayudas):

Este curso comenzó con el disfrute de una nueva ayuda concedida al proyecto titulado “Análisis de las relaciones entre evaluación formativa y metodologías activas, carga de trabajo y rendimiento académico en la implantación anticipada del modelo ECTS a través de una Red Interuniversitaria ya creada” (Referencia: UV 21/07), financiado por la Consejería de Educación de Castilla y León mediante su “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 2007” (Orden EDU/1055/2007, de 11 de junio de 2007) (BOCYL 117, de 18 de junio). La duración de la ayuda comprendía el curso académico 2007/08, la cuantía total fue de 8.230,42 euros y el investigador principal fue Víctor López.

Este proyecto supuso “un salto cuantitativo y cualitativo importante”. Cuantitativo porque la Red estaba creciendo y la investigación alcanzaba a más experiencias. En este caso concretamente,

participaron 48 investigadores de 16 Universidades. Cualitativo porque los objetivos del proyecto se diversificaron para realizar una intervención más global, superando el centrar únicamente la atención en el sistema de evaluación de cada asignatura (López, Vallés et al., 2008, p. 448).

Al grupo de la Universidad de Almería se le concedió un proyecto de innovación docente del Comisionado para el Espacio Europeo titulado “Análisis de relaciones entre evaluación formativa, metodologías activas, carga de trabajo y rendimiento académico en la implantación anticipada del modelo ECTS” para desarrollar en el segundo semestre del curso, bajo la coordinación de Luis Fernando Martínez, y en el que participaron 9 investigadores más.

También al grupo de la Universidad de Zaragoza, coordinado por Rosario Romero, se le concedió un proyecto de Incentivación de la innovación docente para la adaptación de titulaciones al EEES, en la modalidad de “Proyectos de Innovación Departamental” (nivel B1). El título del proyecto fue: “Segundo ciclo de investigación-acción para la aplicación a través de grupo de discusión, de la evaluación formativa y la mejora del aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): desarrollo de propuestas, metodologías y experiencias de evaluación formativa y compartida”. La cuantía asignada fueron 1.500€.

Congreso:

Al igual que en el curso precedente, y en los sucesivos, la Red se reunía para celebrar las “II Jornadas de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior”, en la ciudad canaria de La Laguna, los días 20, 21 y 22 de septiembre. También se realizó la habitual asamblea interna durante la celebración del mismo, a la que acudieron 20 personas.

Se expusieron un total de 24 comunicaciones: 22 de ellas se centraron fundamentalmente en experiencias de los y las integrantes de la Red sobre la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y compartida. Las otras dos se abordaron desde una perspectiva más teórica, haciendo alusión a los diferentes contextos en los que puede darse la evaluación y a la Red como un sistema de desarrollo profesional para el profesorado.

Aunque no se trataba de un congreso propio, la Red participó como miembro invitado en la celebración de las II Jornadas de “Otra investigación es posible”, en Valsaín (Segovia) en marzo de 2008. Aprovechando la asistencia a las jornadas de 8 coordinadores de subgrupos de la Red, se celebró una reunión para organizar varios proyectos que se estaban llevando cabo en ese curso (libro, artículos, proyecto nacional, nuevos proyectos locales, posible integración en el programa europeo INCLUD-ED, etc.).

Investigación y publicaciones:

Subgrupos temáticos

Al inicio del curso se crearon unos subgrupos temáticos específicos (compuestos entre dos y cuatro personas) para comenzar a trabajar de manera específica los siguientes temas: (1) la tutoría en los procesos de evaluación formativa; (2) el examen parcial con autoevaluación o coevaluación; (3) la autoevaluación y la autocalificación; (4) diarios y portafolios; (5) la autoevaluación del profesorado; (6) la evaluación en el aprendizaje colaborativo; (7) evaluación y competencias, criterios, indicadores y estándares; (8) evaluación de trabajos y proyectos interdisciplinarios; (9) TICs y evaluación formativa; (10) investigación-acción y evaluación formativa. El compromiso mínimo de los grupos temáticos fue el de exponer los resultados encontrados en el siguiente congreso de la Red y subirlo a la web.

Informes del profesorado:

Dentro del análisis de los informes cumplimentados por el profesorado de la Red encontramos dos tendencias bien diferenciadas: por un lado, los artículos en los que se analizan de manera genérica los informes (atendiendo, por ejemplo, a los aspectos clave) y por otro lado, los que se centran en la carga de trabajo que conllevan los sistemas de evaluación formativa y compartida (línea en la que se estaba profundizando debido a la concesión de la Junta de Castilla y León del proyecto en este curso académico).

Con respecto al primer tipo (análisis genérico de informes), se publicaron dos artículos de investigación con los resultados globales obtenidos a lo largo de este curso. En el primero, Navarro et al. (2010) analizaron 60 informes. Se seleccionaron 13 aspectos clave, que tras un posterior análisis de inducción analítica acabaron agrupándose en 6 categorías: (1) conceptos y criterios comunes de evaluación formativa; (2) criterios de calificación; (3) ética, calificación y respuesta del alumnado; (4) cuestiones de aplicación práctica; (5) evaluación de competencias; (6) evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos 6 aspectos clave sirvieron para integrar los informes del profesorado que estaban estructurados de la siguiente manera: (1) ventajas; (2) inconvenientes; (3) rendimiento académico; (4) carga de trabajo. La relación entre los aspectos clave y los informes se realizó de la siguiente manera (figura 2.9):

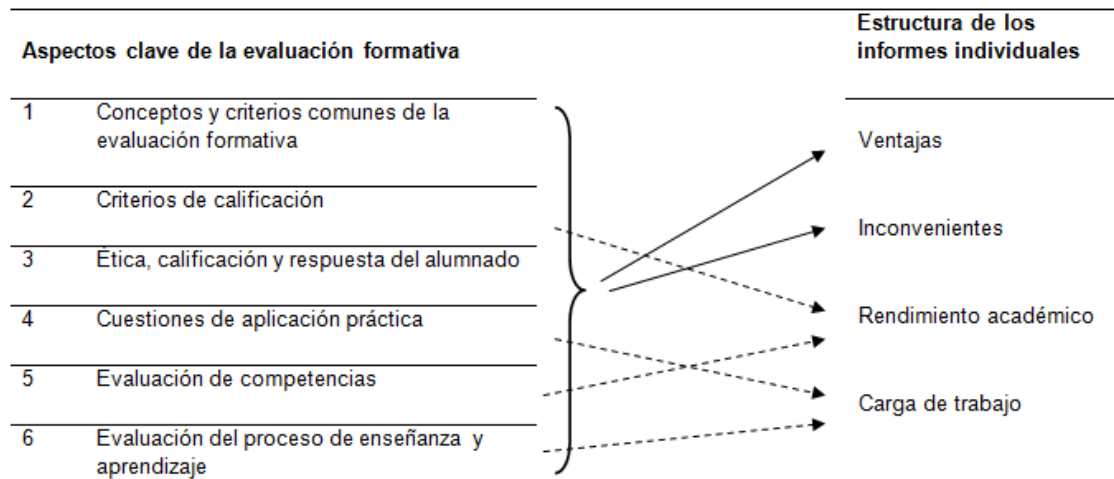


Figura 2.9. Relación entre los aspectos clave y la estructura de los informes. Fuente: Navarro et al. (2010, p. 7).

En el segundo artículo, Buscà et al. (2010) también analizaron los informes que el profesorado había cumplimentado durante este curso. En este caso, utilizaron 34 informes y las categorías de análisis fueron las siguientes: (1) finalidades del sistema de evaluación; (2) criterios de evaluación y calificación; (3) requisitos de evaluación; (4) procedimientos e instrumentos de evaluación; (5) participación del alumnado; (6) resultados académicos.

Concluyeron a grandes rasgos que: (a) el sistema de evaluación permite plantear cambios objetivos de aprendizaje y la metodología; (b) los criterios de evaluación y calificación son también revisados por el alumnado que participa en el proceso de manera activa; (c) se ha hecho un uso de variadas actividades e instrumentos de evaluación; (d) la participación del alumnado permite redimensionar la relación entre el profesorado y el alumnado así como la participación de este último colectivo en el sistema de evaluación; (e) los resultados académicos son más satisfactorios.

Se plantearon para investigaciones en el futuro dos cuestiones: por un lado, identificar criterios e indicadores que permitan evaluar la adquisición de los aprendizajes y competencias, y por otro lado, estudiar la fiabilidad de los resultados académicos obtenidos a través de los sistemas de evaluación formativa y compartida.

Con respecto al segundo tipo (carga de trabajo), en López et al. (2013) se analizaron 10 informes de casos de este curso académico, centrándose en dos cuestiones muy concretas: el rendimiento académico y la carga de trabajo que suponen los sistemas de evaluación formativa y compartida. Las conclusiones apuntan que la evaluación formativa y compartida mejora el rendimiento académico y que los discentes perciben como algo negativo la carga de trabajo que les supone, porque consideran que es mayor que con otros sistemas, aunque los datos empíricos demuestran que la carga no es sustancialmente mayor a la requerida en el sistema de trabajo centrado en créditos ECTS. Así mismo, el profesorado también percibe que la carga de trabajo es mayor que mediante los sistemas de evaluación tradicionales y, aunque esto es cierto,

los datos demuestran que la carga de trabajo real no es tan elevada como la que percibe el profesorado, pues se ajusta a la dedicación docente exigida en el EEES. Como líneas de futuro, en el artículo se apunta a la posibilidad de realizar estudios con muestras mayores, para aumentar así la validez, la credibilidad y la aplicabilidad de estos sistemas de evaluación.

TICs en la Red de Evaluación Formativa y Compartida:

La base de datos *EndNote* había sufrido un parón importante, por lo que se acordó recuperar la actividad y seguir ampliándola mediante la aportación de dos o tres referencias por persona al trimestre.

Por otro lado, a lo largo de este curso se creó la web general de la Red en el portal *INNOVA* (www.portalinnova.org).



Figura 2.10. Vista del apartado de la Red en el Portal Innova. Fuente: <http://www.portalinnova.org/courses/63RIEFMAEEES/>.

Se trata de un portal de Internet que nació con el objetivo de facilitar y asentar un entramado de colaboración y ayuda mutua para las distintas iniciativas de innovación educativa. En él cabe la posibilidad de participación de redes, organizaciones o grupos profesionales; de innovación, renovación pedagógica o cualquier otra fórmula orientada a la mejora de la educación; formados por profesorado o por otros agentes implicados en las instituciones y procesos educativos (estudiantes, padres, municipios, servicios sociales, ONG, etc.); de carácter público, privado o

social; de alcance nacional, autonómico o local; generalistas o especialistas; enfocados a las enseñanzas regladas o a otros ámbitos educativos, a áreas académicas precisas o a nuevas ecologías de saberes, grandes o pequeños, nuevos o viejos. Gracias a los fondos del proyecto I+D de la Junta de Castilla y León, Antonio Perlado (egresado de la Escuela de Magisterio de Segovia) se encargó de facilitar el proceso de creación, enviando instrucciones de cómo obtener las claves de acceso y de actualización. Este fue un paso importante, puesto que permitiría ir centralizando paulatinamente la información generada.

CURSO 2008/09

Financiación (subvenciones y ayudas):

Continuando con la buena salud de la que gozaba la Red, durante este curso se pudo disfrutar de otra subvención de la Junta de Castilla y León para el proyecto denominado “La docencia universitaria ante el EEES. Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales” (VA035A08) (BOCYL 127, de 3 de julio de 2008). Esta vez, la duración no sería anual como en las subvenciones anteriores, sino trianual (2008-2010). El monto total ascendía a 13.000 euros, y como en los proyectos precedentes concedidos por la Junta de Castilla y León a la Red, el investigador principal fue Víctor López. Debido a que se trataba de un proyecto de gran alcance, se crearon 3 figuras que se encargarían de coordinar a nivel regional un conjunto de subgrupos: (a) en Castilla y León, Víctor López (Universidad de Valladolid); (b) en Aragón y Cataluña, Rosario Romero (Universidad de Zaragoza; y, (c) en Madrid y La Laguna, Javier Castejón (Universidad Autónoma de Madrid).

También se concedieron varios proyectos de innovación docente a los subgrupos de Cataluña, y Zaragoza. Al subgrupo de Cataluña, mediante el Programa REDICE (*Recerca en Docència Universitària*) coordinado por la Universidad de Barcelona, un total de 4.000€ para desarrollar el proyecto de innovación docente denominado “*Sistemes d’avaluació formativa i participativa en el marc de l’EEES. Disseny i aplicació d’activitats d’avaluació i d’instruments de qualificació*” (Referencia: A0801-02). El responsable fue Francesc Buscà (Universidad de Barcelona).

Al subgrupo de Zaragoza, mediante el “Proyecto PIIDUZ de Incentivación de la Innovación docente” (línea 2), centrado en la implantación de actividades de aprendizaje innovadoras en el ámbito de la docencia de una materia o asignatura específica. Charo Romero coordinó el proyecto titulado “Tercer ciclo de investigación-acción para la aplicación a través de grupo de discusión, de la evaluación formativa y compartida en el EEES”. Se concedieron 1.000€ para su desarrollo.

Por otro lado, no todo fueron buenas noticias. Se había presentado un I+D a la convocatoria del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), pero fue rechazado. Se comenzó a barajar la posibilidad de vincularlo con el proyecto del CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, sobre prácticas de éxito (tema original y práctico). Se decidió cambiar y optar por realizar un año de diagnóstico y

dos de intervención y desarrollo. A partir de aquí serían los coordinadores los que trabajasen en el proyecto para hacer los cambios necesarios, aunque varias personas se ofrecieron para ayudar, revisar y aportar ideas.

Congreso:

Continuando con la dinámica de cada comienzo de curso, los días 13 y 14 de septiembre se celebró en Barcelona el III Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. En él se presentaron un total de 27 comunicaciones, de las cuales, 23 se centraron en experiencias sobre sistemas de evaluación formativa llevados a cabo, ajustadas a un formato relativamente estructurado (datos del contexto, experiencias de aprendizaje, ventajas, inconvenientes, rendimiento académico, carga de trabajo, cumplimiento de las finalidades previas y propuestas de mejora y conclusiones). Las otras 4 comunicaciones, no se ajustaron a este formato, aunque también versaron sobre experiencias de evaluación formativa: (1) el trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo; (2) la evaluación de un programa acuático educativo; (3) los portafolios electrónicos; (4) la investigación sobre la evaluación de competencias.

A la asamblea de la Red acudieron 30 personas para debatir su presente y futuro.

Investigación y publicaciones:

Grupos temáticos:

Una de las líneas de investigación que se había abierto en el curso anterior hacía referencia a los subgrupos temáticos sobre aspectos concretos de la evaluación formativa y compartida, pero dichos subgrupos no habían avanzado demasiado. Por eso, se propuso para este año mantenerlos (con las bajas e incorporaciones que cada persona considerase) e intensificar el trabajo en ellos. Igual que el año anterior, se acordó hacer públicos los resultados obtenidos en estos subgrupos, como mínimo en el siguiente congreso de la Red y subirlos a la web.

Informes del profesorado:

Con respecto a los informes, este curso se comenzó a utilizar una plantilla más estructurada (aunque no cerrada), para que fuese más fácil su cumplimentación y volcado de los datos de cara a su posterior análisis. Los datos obtenidos a lo largo de todos los cursos anteriores fueron analizados y publicados posteriormente, centrandó dicho análisis de manera general en los siguientes aspectos: ventajas, inconvenientes, propuestas para solventar los posibles problemas y aspectos clave de la evaluación formativa (Buscà et al., 2010; Navarro et al., 2010; Vallés et al., 2011; Zaragoza et al., 2008).

Pero este es el primer curso en el que esa línea de análisis cambia y se comienza a enfocar la temática del rendimiento académico y la carga de trabajo. La emergencia de esta línea de trabajo se relaciona directamente con la concesión en el curso anterior del proyecto “Análisis de las relaciones entre evaluación formativa y metodologías activas, carga de trabajo y rendimiento académico en la implantación anticipada del modelo ECTS a través de una Red Interuniversitaria ya creada”, financiado por la Consejería de Educación de Castilla y León. Así, en esta línea, y a partir de los datos obtenidos en los informes del curso 2008/09, se han realizado dos publicaciones.

En la primera de ellas, Arribas (2012) analizó 35 informes pertenecientes a asignaturas que formaban parte de Facultades o Escuelas relacionadas con la Formación del Profesorado (Magisterio, Educación, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte e INEF), excepto uno que pertenecía a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Centró su atención en dos variables: el sistema de evaluación empleado y el rendimiento académico de los estudiantes. Concluyó que la evaluación continua era la que propiciaba los mejores resultados, tanto en la tasa de rendimiento (TR) y en la tasa de éxito (TE), como en las calificaciones obtenidas.

En la segunda, Castejón, López, Julián, y Zaragoza (2011) también se centraron en el rendimiento académico, mediante un estudio multicaso exploratorio en tres centros diferentes de FIP de EF (Educación Física). Los resultados del estudio, aunque no pueden ser generalizables, apuntaban a que la evaluación formativa puede ayudar a mejorar el rendimiento académico del alumnado de FIP de EF.

Líneas de investigación procedente del proyecto I+D concedido por la Junta de Castilla y León:

Además de los dos artículos anteriores, que toman como sustento metodológico el análisis de los datos obtenidos en los informes del curso 2008/09, la Red genera otras seis publicaciones en revistas nacionales que utilizan también datos recogidos a lo largo de éste curso académico y que nacen fruto del proyecto que había concedido este curso la Junta de Castilla y León denominado “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales” (Arribas, Carabias, y Monreal, 2010; Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios, 2011; Hamodi y López, 2012; López y Palacios, 2012; Palacios y López, 2013; Taberner y Daniel, 2012).

En el marco de este proyecto, se trabajó con dos herramientas de recogida de datos fundamentales: por un lado, se realizaron, tres grupos de discusión en el campus de Segovia con los tres colectivos implicados en el estudio: profesorado, alumnado y egresados. Por otro lado, se diseñó un cuestionario inicial compuesto por 53 preguntas tipo *Likert*, dividido en tres sub-escalas (una para cada objeto de estudio), que fue aplicado a finales de curso a 72 profesores y 635 alumnos de las titulaciones de Magisterio y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en los campus universitarios de Valladolid, Segovia, León, Salamanca y Zamora.

El análisis de los grupos de discusión generó un informe de investigación (Hamodi y López, 2012), así como un Trabajo Fin de Máster (TFM) titulado “La evaluación formativa y compartida en

la Formación Inicial del Profesorado” (Hamodi, 2011). En él se exponen las percepciones que el alumnado y los egresados tienen sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida que han vivenciado. Los principales resultados apuntan a las siguientes ideas: (1) La evaluación formativa ayuda a aprender más y mejor; (2) Existe una mayor aceptación de la evaluación colaborativa con el profesor que entre iguales; (3) El alumnado demanda una mayor coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa. Además, se trata de la primera investigación dentro de la Red en la que se utiliza como técnica el grupo de discusión, pues en todas las anteriores se había utilizado para la recogida de datos los informes de caso del profesorado, o los cuestionarios (del profesorado, alumnado y egresados).

Con respecto a los datos obtenidos en estos cuestionarios, se obtuvieron resultados muy interesantes que fueron publicados en cinco artículos diferentes. Los tres primeros (Arribas et al. 2010; Gutiérrez et al., 2011; Tabernero y Daniel, 2012) versan sobre la percepción del profesorado y del alumnado sobre tres aspectos concretos de la docencia: la metodología, la evaluación y el desarrollo de competencias. El cuarto (López y Palacios, 2012) se centra en el análisis de la aplicación de sistemas de evaluación formativa y compartida de forma genérica desde la perspectiva de los estudiantes. Es muy interesante destacar que fueron las primeras investigaciones de la Red en las que se recogía la valoración de los estudiantes, pues hasta el momento, solo se habían publicado artículos desde el punto de vista de los docentes. El último artículo (Palacios y López, 2013), como veremos a continuación, presentó un enfoque muy diferente.

Respecto a los artículos que se centraron en el análisis de las percepciones, en Gutiérrez et al., (2011) se presentan los resultados globales de toda la muestra, y se analizan las diferencias de percepción entre profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de FIP. Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron categorizados y analizados mediante ANOVAS en cada una de las preguntas con el paquete estadístico SPSS.18. Los principales resultados que se obtuvieron referentes a la evaluación, apuntan a las siguientes ideas fundamentales: (1) existían claras discrepancias entre las percepciones de profesores y alumnos en lo referido a la evaluación y a la calificación; (2) profesores y alumnos coincidían en la poca participación de éstos últimos en la evaluación y en la calificación; (3) también existía cierto acuerdo en considerar que se utilizaban pocos procedimientos ligados a la evaluación formativa, como los portafolios individuales y grupales; (4) que el alumnado percibía que la calificación se reducía al examen final y el profesorado afirmaba que consideraba todo el conjunto de trabajos.

En la misma línea, Tabernero y Daniel (2012) analizaron los sistemas de evaluación aplicados durante la FIP en las cuatro Universidades de Castilla y León para observar las diferencias de percepción entre el alumnado y el profesorado. Los resultados apuntaron a que, en general, los sistemas son tradicionales y que el examen seguía siendo determinante en la evaluación. Respecto a las diferencias en la percepción, el profesorado consideraba los sistemas de evaluación que llevan a cabo más negociados, más formativos, más continuos y que usaban más instrumentos que lo que percibía el alumnado.

Arribas et al. (2010) también investigaron sobre las percepciones, pero se centraron en el análisis concreto de los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados en la Escuela de Magisterio de Segovia. En este caso el análisis de los datos fue solamente descriptivo, mediante tablas con los porcentajes de las respuestas emitidas por cada uno de los grupos. A diferencia del estudio anterior, en este caso se incluyó también al grupo de egresados, quedando la muestra repartida de la siguiente manera: 19 profesores y profesoras, 205 alumnos y alumnas y 46 egresados y egresadas. Los resultados referentes al apartado de la evaluación apuntaron a que entre la percepción del profesorado y del alumnado (incluyendo a egresados) había grandes diferencias en casi todos los ítems, sobre todo en los que hacían referencia a la discusión del programa al comienzo del curso, la utilización de una evaluación formativa y continua, la explicación previa de los criterios de evaluación y la utilización de la retroalimentación tras los exámenes.

En cuarto artículo al que hacíamos referencia (López y Palacios, 2012) se centró en analizar la percepción del alumnado sobre los sistemas de evaluación, técnicas e instrumentos utilizados en la FIP. Se llevaron a cabo 635 encuestas en siete centros universitarios. Con los datos se realizó un análisis descriptivo y ANOVAS de un factor. Se concluyó que las prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje eran todavía escasas en la FIP, existiendo pocas asignaturas en las que se pusiesen en práctica; no obstante, en los casos en los que se utilizaban, éstas eran muy variadas y ricas. Además, se detectaron diferencias significativas entre la FIP de Educación Primaria y la de Secundaria, siendo en ésta última más escasa la evaluación orientada al aprendizaje.

El quinto artículo (Palacios y López, 2013), presentó un enfoque diferente a los dos anteriores, pero también muy novedoso, dado que analizaron las tipologías de profesorado universitario en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que éstos utilizan. Analiza los resultados de los cuestionarios del profesorado de las Facultades y Escuelas de FIP de los campus de Valladolid, Segovia, León, Salamanca y Zamora. Se realiza un análisis de *Cluster*, que da como resultado la existencia de tres tipologías de docentes: (1) “profesorado innovador”, que presenta actitudes positivas hacia evaluaciones alternativas (formativa, continua, compartida, orientada al aprendizaje, etc.); (2) “profesorado tradicional”, que suele utilizar sistemas de evaluación centrados en la calificación a través de un examen; en ocasiones combinado con algún trabajo; (3) “profesorado ecléctico”, situado entre los dos casos anteriores. Se aproxima más al modelo de profesor tradicional, al conceder un gran protagonismo al examen final, aunque introduce pequeñas innovaciones en el sistema de evaluación.

Otras líneas de investigación:

Lorente, Montilla y Romero (2013) analizaron 18 programas de “Expresión corporal” de titulaciones universitarias de EF que recogieron a lo largo de este curso. El objetivo fue el de evaluar el grado de definición, claridad y coherencia de los elementos de los programas. Los resultados apuntan a lo siguiente: (a) los objetivos, contenidos y evaluación están bien definidos; (b) la metodología está poco definida; (c) las competencias apenas se mencionan; (d) se observan diferencias importantes entre los programas analizados respecto al grado de

coherencia entre cada uno de los apartados y la evaluación. Finalmente se propone definir claramente los componentes de los programas (objetivos, contenidos, metodología, competencias y evaluación), haciendo que los resultados de los aprendizajes sean explícitos y acordes con las líneas generales y específicas de las titulaciones.

Además de los artículos citados, a lo largo de este curso vieron la luz dos libros que consideramos de máxima relevancia en la construcción de la intrahistoria de la Red, porque son los primeros libros que se han publicado dentro de ésta (y hasta la fecha los únicos) y porque son fiel reflejo del trabajo colaborativo que se desarrolla dentro del grupo.

En la elaboración del primero de ellos (López, 2009) participaron 24 docentes de la Red. Está dividido en dos partes bien diferenciadas: en la primera, se hace una fundamentación teórica sobre la evaluación formativa y compartida en la Universidad y se realiza una propuesta en este sentido; en la segunda, se exponen 12 experiencias de evaluación formativa desarrolladas dentro del marco teórico de la Red y se presenta una guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad.

El segundo (Santos, Martínez y López, 2009) refleja también el trabajo colaborativo de la Red, dado que 20 docentes presentan informes sobre sus prácticas evaluadoras. En este caso, el libro no cuenta con ningún capítulo teórico como el anterior, quedando dividido en tres grandes bloques donde se exponen experiencias en torno a los siguientes temas: coordinación entre asignaturas y trabajo en equipo (3 experiencias); diversas opciones de aprendizaje y evaluación (5 experiencias); ejemplos de técnicas e instrumentos para la evaluación formativa (5 experiencias).

TICs en la Red de Evaluación Formativa y Compartida:

Respecto a la base de datos, puesto que durante el curso pasado había estado bastante inactiva, se acordó recuperar la actividad y seguir ampliándola mediante la misma metodología que se había establecido en los cursos precedentes: cada persona debía aportar dos o tres referencias por cuatrimestre (previo aviso al coordinador para no repetir obras), que se añadirían a la base de datos con el programa *EndNote*.

A pesar de que en el curso precedente se había creado una web en el portal *INNOVA*, ésta no estaba exenta de problemas: se requería un registro mediante claves, pues se pretendía que gran parte de la información estuviese en la zona privada (por ejemplo los informes del profesorado), y a principios del curso solamente había 5 personas dadas de alta. Para solventar dichas dificultades, se propuso que el encargado de la web asignara una clave a cada persona de la Red enviándosela por correo electrónico. Así, se pretendía que en cuanto se tuviese la clave, se pudiese empezar a utilizar y a subir documentos (artículos publicados, informes de los proyectos desarrollados, comunicaciones presentadas a congresos, cuestiones referentes a los grupos temáticos, etc.). Se propuso crear una web por subgrupo y que todas ellas estuviesen interconectadas entre sí, pero ésta fue una idea que finalmente no se llevó a cabo.

CURSO 2009/10

Financiación (subvenciones y ayudas):

Durante este curso sigue vigente el proyecto aprobado por la Junta de Castilla y León sobre “La docencia universitaria ante el EEES. Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales” (2008-2010).

También continuó vigente el proyecto de innovación docente del subgrupo de Cataluña, liderado por Francesc Buscà y se concedió uno nuevo a este subgrupo: el proyecto denominado “*Sistemes d’avaluació formativa en l’EEES. Anàlisi de les relacions entre les noves estratègies docents i l’avaluació formativa*” (Referencia: 2009/PID-UB/81), dentro del “*Programa de Millota i Innovació Docent*” del *Vicerectorat de Política Docent de la Universitat de Barcelona*. En esta ocasión, la responsable del mismo fue Marta Capllonch (Universidad de Barcelona) y la cuantía concedida fueron 1.350 €.

Como nuevos proyectos de innovación, se concedieron dos: uno al subgrupo de la Universidad de Zaragoza y otro al de la Universidad de Granada. En la Universidad de Zaragoza, se desarrolló el “Cuarto ciclo de evaluación formativa y continua a través de un grupo de discusión”, coordinado por Rosario Romero. Se enmarcó dentro de los proyectos enfocados a la “Incentivación de la Innovación Docente” (línea 2), concretamente sobre la implantación de actividades de aprendizaje innovadoras en el ámbito de la docencia de una materia o asignatura específica. Se concedieron 300€.

Además, se contó con ayudas económicas para poder realizar el congreso anual de la Red. El Ministerio de Ciencia e Innovación, mediante la Convocatoria de Acciones Complementarias del Plan Nacional de I+D de 2009, otorgó 6.000 euros para poder poner en marcha el “Congreso Internacional de evaluación formativa en docencia universitaria: La evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES” (Referencia: EDU2009-05894-E/EDUC). Por otro lado, también apoyaron económicamente el evento la Universidad de Valladolid (UVA) y la Junta de Castilla y León.

Congreso:

Como se venía haciendo durante cada septiembre desde la creación de la Red, los días 17 y 18 se realizó en Segovia, el “IV Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: la Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el EEES”. Fue el primer congreso internacional, pues los tres anteriores habían sido nacionales. Posiblemente, una de las causas que permitieron el calibre de su alcance, fueron las ayudas económicas de las diferentes instituciones. Éste primer congreso internacional de la Red, se realizó en la ciudad donde ésta se había gestado: Segovia.

La intención de este congreso, como en los anteriores, fue la de promover el conocimiento y difusión de experiencias y estudios relacionados con la evaluación formativa en la docencia universitaria. Pero en esta ocasión, se puso el punto de mira en que la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje era clave en el proceso de convergencia hacia el EEES (que se estaba dando en ese momento). En este sentido, el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida se mostraba como una de las vías de trabajo más adecuadas con los nuevos enfoques que proponía el sistema ECTS.

Para poder avanzar en esta dirección, se tuvieron en cuenta las ideas que se habían propuesto en la asamblea del año anterior realizada en Barcelona: buscar nuevos temas para mesas de debate e incluir talleres. Así, se organizaron cuatro tipos de actividades:

- (1) Ponencias marco. La primera a cargo de la Doctora Sally Brown (*Leeds Metropolitan University*) sobre “La evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Estado de la cuestión en la literatura internacional”. La segunda la impartió el doctor Phil Race (*Leeds Metropolitan University*) sobre “Experiencias sobre Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria”. La tercera fue presentada por el profesor Graham Webb (*Leeds Metropolitan University*) sobre “Técnicas y experiencias de Evaluación Auténtica en Enseñanza Universitaria”. La cuarta fue impartida por el Catedrático Miguel Ángel Santos (Universidad de Málaga) bajo el título “La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Experiencias, técnicas y recursos”.
- (2) Sesiones de mesas de debate y trabajo a partir de las 50 comunicaciones presentadas. Las mesas de trabajo que se establecieron fueron las siguientes: (a) experiencias sobre evaluación formativa y compartida en diferentes asignaturas, en la que se presentaron 13 comunicaciones; (b) dilemas sobre la calificación y otros puntos de vista del alumnado, en la que se presentaron 11 comunicaciones; (c) prácticum, portafolio o carpeta y TICs en los sistemas de evaluación formativa, donde se presentaron 9 comunicaciones; (d) evaluación formativa, proyectos de investigación, grupos docentes, etc., en la que se aceptaron 8 comunicaciones; (e) evaluación formativa y EEES: conceptos, modelos y evaluación de competencias, donde hubo un total de 9 comunicaciones.
- (3) Talleres docentes sobre diversos temas: (a) elaboración de artículos para revistas internacionales de Docencia Universitaria; (b) revisión de revistas internacionales sobre la temática de evaluación en Educación Superior; (c) el portafolios y la carpeta como instrumentos recopiladores de procesos de evaluación formativa en la Universidad; (d) gestores de citas (Programas *EndNote* y *RefWorks*); (e) la evaluación en los trabajos de grupo y proyectos de aprendizaje tutorado.
- (4) Mesa redonda final para la obtención de conclusiones comunes del congreso. Aquí, como broche final del congreso, los y las integrantes de la Red suscribieron lo siguiente:

La evaluación formativa es una vía capaz de responder a los retos a los que se enfrenta la Universidad española. La evaluación constituye una responsabilidad que supera las materias y asignaturas y alcanza el compromiso institucional de los órganos universitarios. Solo a través de modelos coherentes de evaluación con los fines formativos declarados por las universidades se hace posible alcanzar a la persona

que aprende. Constituye un desenfoco institucional concebir la evaluación como algo reducido a un asunto de la docencia de las asignaturas y no como una estrategia más global y con traslado social (Manrique et al., 2009, p. 13).

Como venía siendo costumbre, dentro del congreso se celebró la asamblea de la Red, con unos 50 componentes, donde se acordó que para el año siguiente, el congreso se celebraría en Alcalá.

Investigación y publicaciones:

Grupos temáticos:

Se volvió a replantear el trabajo de los subgrupos temáticos, que hasta ahora no había sido demasiado productivo y se propuso nuevamente intensificar el trabajo de estos grupos a lo largo del curso.

Informes del profesorado:

A principio de curso se planteó la necesidad de mejorar dos herramientas metodológicas que se utilizaban para la recogida de datos: (a) la plantilla que utilizaba el profesorado para cumplimentar el informe de resultados sobre el sistema de evaluación formativa llevado a cabo; éste cambio estaba abalado por la necesidad de establecer una categorización más rigurosa y que permitiese la comparación con mayor facilidad; (b) el cuestionario anónimo final del alumnado para la evaluación de la asignatura; se planteó necesario elaborarlo con un sistema más cerrado y realizar todo el proceso de validación, dando mayor consistencia a la herramienta.

En Manrique et al. (2012) se puede encontrar un análisis conjunto de los informes de los cursos 2008/09 y 2009/10, concretamente los pertenecientes a las Universidades de Castilla y León (León, Salamanca, Valladolid y Burgos), como fruto del proyecto concedido por la Junta de Castilla y León. Como venía siendo habitual, el estudio se estructura en cuatro apartados: ventajas, inconvenientes, carga de trabajo y rendimiento académico.

Otras líneas de investigación:

Se abrió una línea de trabajo muy novedosa: se firmó un acuerdo de colaboración entre la Red de Evaluación Formativa y Compartida, coordinada por Víctor López, y el equipo de coordinación del proyecto integrado INCLUD-ED, liderado por Marta Soler y gestionado desde el CREA (Universidad de Barcelona). El proyecto INCLUD-ED es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Tiene como objetivo “el análisis de las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados” (www.ub.edu/includ-ed). Así, dentro de la Red se creó el *Free Task Oriented Group* (FTOG), un “grupo de apoyo y de tareas libres” compuesto por 20

miembros de la Red que colaborarían como expertos en la temática de la evaluación formativa y compartida en el citado proyecto europeo como asesores.

Además, también fue novedosa la investigación llevada a cabo por López, Castejón y Pérez (2012), que se centró en analizar, en tres centros de FIP, la calificación de exámenes parciales, corregidos in-situ por iguales (mediante una plantilla diseñada “ad hoc”). Los objetivos perseguidos fueron: (a) comparar la calificación otorgada por los iguales con la otorgada por el profesorado; (b) obtener la valoración del alumnado sobre la experiencia de evaluación entre pares. Los resultados indicaron, por un lado, que la nota media otorgada por el alumnado fue más baja que la del profesorado; por otro lado, que el alumnado valoró positivamente la experiencia como actividad de aprendizaje.

TICs en la Red de Evaluación Formativa y Compartida:

Respecto a la base de datos, la inactividad de los cursos anteriores había perdurado a pesar de que las intenciones no eran esas. Por eso, se decidió que cada participante de la Red aportase dos referencias antes de febrero de 2010, siguiendo la misma metodología que se había propuesto en los cursos anteriores. La idea era incorporar todos los artículos que se fuesen publicando, informes de los proyectos desarrollados, comunicaciones sobre la Red presentadas a congresos, grupos temáticos, etc. Muchas personas cumplieron con este compromiso y se generó una base de datos bastante enriquecida.

CURSO 2010/11

Financiación (subvenciones y ayudas):

En lo que a los proyectos respecta, a lo largo de este curso siguió en vigencia por último año el proyecto concedido en 2008 (con duración hasta 2010): “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales”.

Además, se concedieron cinco nuevos proyectos (un I+D y cuatro proyectos de innovación docente). El proyecto I+D del Plan Nacional fue sobre “La evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física”, procedente de la convocatoria de 30 de diciembre de 2009 del Plan nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011) (BOE del 31/12/2009) (Referencia: EDU 2010-19637), con una duración de 3 años (2010-2012). El presupuesto destinado fueron 26.000€. La organización del I+D se estructuró de la siguiente manera: el investigador principal fue Antonio Fraile (Universidad de Valladolid) y se nombraron tres coordinadores de zona (Javier Castejón para Madrid y la zona Sur y Canarias; M^a Rosario Romero para Aragón y Cataluña; y Víctor López para Castilla y León y Galicia).

Dos de los proyectos de innovación se localizaron en Cataluña. Uno de ellos, coordinado por Francesc Buscà (Universidad de Barcelona), contó con 6.000€ para desarrollar “*Sistemes d’Avaluació Formativa i participativa en el marc de l’EEES: anàlisi de la seva implantació i qualitat a la formació del professorat*” (Referencia: 2010MQD00051), dentro del *Programa d’Ajudes a la Millora de la Qualitat Docen de l’Agència d’Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya*.

El otro proyecto de innovación en Cataluña se desarrolló en la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue liderado por Lurdes Martínez, aunque se incluyeron a 8 docentes más pertenecientes a la Red. Se concedieron 11.000€ para desarrollar el siguiente proyecto: “*Avaluació formativa, metodologies actives i esenvolupament de competències professionals en la formació inicial del mestre d’educació infantil i ’educació física davant l’EEES. Anàlisi de les assignatures impartides pel professorat de la Unitat d’Educació Corporal de la UAB*” (Referencia: 2010 MQD 00117). La entidad financiadora fue la *Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR)*, mediante la convocatoria de ayudas a proyectos para mejorar la calidad docente en las Universidades catalanas.

El tercer proyecto de innovación fue concedido a Francisco Jiménez de la Universidad de La Laguna, para el “Desarrollo y mejora de sistemas y métodos de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria”, con una dotación presupuestaria de 2.500€.

El cuarto, titulado “El informe final de las asignaturas como instrumento para la constatación de la calidad de la evaluación formativa” fue coordinado por Rosario Romero en la Universidad de Zaragoza. Se le concedieron 1.000€ mediante el “Proyecto PIIDUZ_2010 de Incentivación de la Innovación docente”, concretamente, para el desarrollo de estudios e investigaciones relacionadas con la evaluación de la calidad de la actividad docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes (línea 4).

Se planteó por primera vez la posibilidad de presentar proyectos de la Red a convocatorias europeas y otras convocatorias nacionales. Esto fue algo sobre lo que se trabajó a lo largo de todo el curso. Las acciones que se realizaron fueron encaminados en dos líneas: (a) por un lado, Francesc Buscà (Universidad de Barcelona) se encargó de revisar los trámites necesarios para presentar una acción complementaria al programa I+D del MEC para preparar proyectos europeos; (b) por otro, Eloísa Lorente (Universidad de Lleida) se encargó de tramitar la primera solicitud de un COST (programa europeo de tres años de duración para organizar redes temáticas de trabajo a nivel europeo y para preparar proyectos europeos de I+D) que finalmente fue denegado.

Congreso:

Respecto al congreso anual, en el anterior se había estipulado Alcalá para su celebración. Así, la ciudad que definitivamente albergó el “V Congreso Internacional de Evaluación Formativa en

Docencia Universitaria” fue Guadalajara (cuyo Campus pertenece a la Universidad de Alcalá), desde el 2 hasta el 4 de septiembre.

En la asamblea del mismo se juntaron alrededor de 40 personas. En ella se expuso la dificultad de organizar un evento de estas características y algunas personas plantearon celebrarlos cada dos años, pero la mayoría consideró que era necesario verse al menos una vez (y en ese momento con más razón por el nuevo I+D recién concedido). El grupo de Huesca se ofreció para organizar el congreso del 2011 y el grupo de Vic se ofreció para organizarlo en 2012.

El primer y segundo día, a partir del trabajo de los grupos temáticos de años anteriores, se realizaron 4 ponencias: (1) “Estado de las vías de opcionalidad de la evaluación en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Enseñanza Universitaria”, a cargo de Francisco Jiménez, Vicente Navarro y Patricia Pintor; (2) “La importancia de la participación del estudiantado y el profesorado en la Evaluación Formativa en docencia universitaria”, presentada por Víctor López; (3) “La evaluación formativa en el crédito ECTS: el uso de las nuevas tecnologías”, realizada por Marta Capllonch; (4) “*Strong Structurariion Theory in Educational Research*” realizada por David Brown y David Aldous.

Las 37 comunicaciones presentadas tuvieron en su mayoría una estructura prefijada atendiendo a los apartados estipulados en los informes estructurados que se habían diseñado en el curso 2008/09. Las comunicaciones se distribuyeron en cuatro temáticas: (a) bases epistemológicas y ontológicas de la evaluación formativa (10 comunicaciones); (b) análisis de las diferentes vías de evaluación. Componente ético en la evaluación formativa (7 comunicaciones); (c) la importancia del estudiantado y el profesorado en la evaluación formativa (10 comunicaciones); (d) a evaluación formativa en el crédito ECTS. El uso de las nuevas tecnologías (10 comunicaciones).

Investigación y publicaciones:

Informe del profesorado y cuestionario anónimo de evaluación para el alumnado:

A lo largo del curso anterior, se había comenzado a trabajar sobre la mejora de dos herramientas metodológicas: la plantilla que utilizaba el profesorado para cumplimentar los informes y el cuestionario final que cumplimentaba el alumnado.

Con respecto a la primera herramienta, durante este curso el nuevo informe estructurado pasó a sustituir al semiestructurado que venía utilizándose. Se llevó a cabo una nueva categorización y se combinaron aspectos cuantitativos y cualitativos. La plantilla para el informe del profesorado fue validada a lo largo de este curso.

Con respecto a la segunda herramienta (los cuestionarios) debemos señalar que fueron diseñados para aplicarlos al alumnado cuando finalizasen una asignatura, con el objetivo de conocer su valoración a cerca de la metodología y la evaluación utilizada y conocer el grado de satisfacción con las mismas. En Castejón, Santos y Palacios (en prensa) se explica el proceso de validación de contenido, comprensión y fiabilidad del cuestionario. Dicho proceso se realizó

en tres fases: (1) validación con seis jueces expertos en evaluación universitaria; (2) validación de la comprensión con una muestra de 50 estudiantes; (3) fiabilidad y validación general con 892 estudiantes universitarios de 10 universidades españolas. Los resultados mostraron que la fiabilidad era elevada (*Alfa de Cronbach* con un valor de 0,838), por lo que se pudo considerar la escala como un instrumento válido para analizar las percepciones de los estudiantes en relación con las metodologías participativas y la evaluación formativa.

Líneas de investigación procedente del proyecto I+D concedido por el Plan Nacional:

Como se ha expuesto en el apartado de subvenciones, se había concedido un proyecto I+D Nacional fue sobre “La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física”. Dentro del mismo, las técnicas metodológicas que se utilizaron para esta investigación fueron, como en el caso de la investigación anterior procedente del I+D concedido por la Junta de Castilla y León, el cuestionario y el grupo de discusión. Se realizaron diferentes grupos de discusión con alumnado, profesorado y egresados de las carreras de Educación Física de la Diplomatura y la Licenciatura de las Universidades de Castilla y León y la Comunidad de Madrid. Los resultados de esta investigación procedentes de los grupos de discusión han sido publicados en Buscà et al. (2012). Por otro lado, los procedentes de los cuestionarios se han publicado en Martínez et al. (2012), en Muros y Luis (2012), en Gutiérrez, Pérez y Pérez (2013), en López y Toja (2013), en Ruiz, Ruiz y Ureña (2013) y en Palacios, López y Barba (2013).

En Buscà et al. (2012) se presentan los primeros resultados sobre el grupo de discusión de los egresados (titulados). Las principales conclusiones son las siguientes: (a) que es muy importante que los sistemas de evaluación estén relacionados con los objetivos de aprendizaje; (b) que los sistemas de evaluación formativa que siguieron los licenciados y licenciadas les sirvieron para motivar su aprendizaje y para adquirir competencias profesionales; (c) que estos sistemas de evaluación les sirvieron para posteriormente, poner en marcha sistemas similares en su práctica docente.

Además, los artículos de Martínez et al. (2012), Muros y Luis (2012), Gutiérrez et al. (2013), López y Toja (2013) y Ruiz et al. (2013), exponen los resultados obtenidos a través del análisis de los cuestionarios. En los cuatro se pretendió comprobar las diferencias en la opinión que tenía el estudiantado y el profesorado sobre la evaluación formativa en la FIP de EF, aunque luego cada uno, como se muestra a continuación, tomó una muestra diferente y aportó especificaciones diferentes:

La investigación de Martínez et al. (2012) se realizó en dos Universidades de la comunidad de Madrid donde se aplicó el cuestionario a 16 profesores y 130 alumnos. Los resultados mostraron que entre ambos puntos de vista había ciertas diferencias considerables. A grandes rasgos, los estudiantes reclamaban una evaluación más práctica, coherente y sencilla, mientras que los profesores buscaban un mayor compromiso de los estudiantes y de la institución.

En Muros y Luis (2012) aparecen los resultados del análisis de los cuestionarios del profesorado de 16 centros de docencia universitaria del área de Educación Física de la Comunidad de Madrid, tanto de Magisterio como de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Se centra en

analizar qué capacidades cognitivas (recordar, aplicar, comprender, analizar, sintetizar y valorar) considera el profesorado como más importantes para que desarrolle el alumnado de la FIP. La percepción del profesorado parece apuntar a la capacidad de “comprender” como la más importante (en contraposición a “recordar”), pues de ella se derivan otras como “analizar” o “sintetizar”. Así se concluye que la evaluación formativa va en la línea de propiciar estos aprendizajes cognitivos.

En Gutiérrez et al. (2013) se estudiaron las percepciones de profesores, estudiantes y egresados con los cuestionarios citados en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Se contó con una muestra de 24 profesores, 43 alumnos y 35 egresados. Los resultados muestran percepciones similares entre alumnos y egresados, e importantes diferencias entre éstos y los profesores. Las mayores diferencias se centraron en: (1) coherencia de programas y sistemas de evaluación; (2) utilización de la evaluación con fines formativos; (3) presencia de capacidades cognitivas en la evaluación; (4) posibles causas de desarrollo de evaluaciones inadecuadas. Se encontraron menores diferencias en los instrumentos de evaluación, y notables semejanzas en los procesos de calificación. Los autores concluyen que las percepciones del profesorado son más próximas a procesos de evaluación formativa, mientras que alumnos y egresados tienden a percibir evaluaciones más tradicionales.

En López y Toja (2013) se analizaron las similitudes y diferencias de percepción y concepciones entre alumnado y profesorado de la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física de A Coruña con respecto a diferentes conceptos relacionados con la evaluación. Los principales resultados muestran que: (1) la percepción de profesores y alumnos ante una misma afirmación presenta diferencias estadísticamente significativas (son más optimistas los profesores). (2) Se ha encontrado cierto acuerdo en la importancia de la capacidad cognitiva en el sistema de enseñanza y la frecuencia en la utilización de algunos procedimientos de evaluación.

La de Ruiz et al. (2013) se realizó en tres universidades (Universidad de Castilla La Mancha, Universidad de Murcia y Universidad Católica San Antonio de Murcia), encuestando a 171 alumnos y 26 profesores. También los resultados indicaban que en la mayor parte de los casos, la percepción de profesores y alumnos ante una misma afirmación es estadísticamente diferente, siendo frecuentemente más optimistas los profesores. Las mayores discrepancias aparecían en los siguientes puntos: (1) la alineación sistema docente-método de evaluación; (2) correspondencia entre el programa y el sistema de evaluación; (3) frecuencia de información de aprendizajes alcanzados; (4) presencia de distintas capacidades cognitivas en la evaluación; (5) la evaluación genera tensión en el alumnado. Los puntos donde se encontró cierto acuerdo fueron: (1) la importancia de capacidad cognitiva en el sistema de enseñanza; (2) la frecuencia en la utilización de algunos procedimientos de evaluación.

Como hemos indicado líneas más arriba, en los cinco artículos precedentes (Gutiérrez et al., 2013; López y Toja, 2013; Martínez et al., 2012; Muros y Luis; 2012; Ruiz et al., 2013), se exponen los resultados del análisis de los cuestionarios poniendo el foco de atención en las diferencias en la opinión que tenía el estudiantado y el profesorado sobre la evaluación formativa en la FIP de EF. Pero el artículo de Palacios, López y Barba (2013), aunque también se centró

en el análisis de datos de los cuestionarios, planteó un objeto de estudio diferente: en él se analizan las tipologías de profesorado universitario en función de los sistemas de evaluación que se utilizan, dando lugar a tres perfiles diferentes: “innovadores” (un 28% del total), “orientados a la calificación” (un 48% del total) o “eccléticos” (un 24% del total). Éste tipo de análisis y la descripción de las características de cada perfil había sido desarrollado con anterioridad en Palacios y López (2013), pero la muestra comprendía únicamente a 80 docentes de FIP de Universidades de Castilla y León. En Palacios et al. (2013) se amplía la muestra hasta alcanzar 217 docentes de FIP (concretamente de EF) de 14 Universidades diferentes. Además, se añaden resultados interesantes entre los que cabe destacar que: (a) los innovadores tienen una menor carga lectiva que los orientados a la calificación; (b) la edad no parece tener demasiada relación con las actitudes hacia la evaluación, pero el sexo sí (en el conglomerado de profesorado innovador hay la misma proporción de hombres que de mujeres; en orientado a la calificación predominan los hombres y en el ecclético las mujeres); (c) los innovadores fomentan la participación del alumnado en la evaluación y calificación, mientras que los orientados a la calificación hay escasa o nula participación; (d) los innovadores utilizan en mayor medida portafolios y cuadernos de campo mientras que los tradicionales usan en mayor medida exámenes tipo test.

Otras líneas de investigación:

A lo largo de este curso se publicaron artículos en dos líneas diferentes: (a) realizar una revisión de lo avanzado en la Red hasta el momento; (b) análisis de estudios y documentos sobre la temática.

Respecto a la revisión de lo avanzado hasta el momento, podemos destacar dos artículos. En el primero (López, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb, 2011), publicado en inglés, en una revista internacional, se explicaba el proceso de creación de la Red, los objetivos y los principales resultados en torno a las ventajas y los inconvenientes encontrados en la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. El objetivo era la difusión internacional del trabajo de la Red. El segundo artículo (López, 2011b), generado a partir de la participación en un congreso de docencia universitaria, va en la misma línea, exponiendo la organización y el funcionamiento de la Red, los principales resultados encontrados (ventajas, inconvenientes, rendimiento académico y carga de trabajo) y los aspectos fundamentales de la evaluación por competencias.

Respecto al análisis de estudios y documentos sobre la temática, se publicaron dos artículos que pusieron el acento en lugares diferentes. En el primero, Buscà et al. (2011) analizaron el impacto de la temática de la evaluación formativa y participativa en la docencia universitaria, realizando una revisión bibliográfica de las revistas españolas desde 1999 hasta 2009, que dio lugar a un análisis de contenido de cuatro artículos seleccionados. La conclusión a la que se llegó es que apenas existían publicaciones sobre la temática investigada, aunque en los últimos años se estaban incrementando. Son muy interesantes las propuestas de futuro que se plantean al final del trabajo: (1) ir más allá de los estudios ideográficos y descriptivos y llevar a cabo trabajos más rigurosos y sistemáticos, con datos tangibles y de mayor envergadura; (2) investigar sobre

resultados o rendimiento académico, carga de trabajo y correlación entre las calificaciones del alumnado y las otorgadas por el profesorado.

En el segundo, López, Manrique y Vallés (2011) analizaron el contenido de 19 experiencias de implantación de asignaturas en los nuevos estudios de Grado de FIP en las Universidades españolas, publicados en revistas especializadas y en actas de congresos. Los resultados apuntaron a que los nuevos estudios de Grado están generando cambios significativos en los procesos de evaluación del alumnado, aunque todavía no parece ser habitual utilizar sistemas de evaluación formativa, ni se diferencia claramente el sistema de evaluación del sistema de calificación final

Trabajo sobre búsquedas bibliográficas:

Fruto de la concesión del I+D del Ministerio, se organizó un grupo de trabajo compuesto por alumnado de Máster y profesorado (Lurdes Martínez, Eloísa Lorente, José Reyes Ruiz, Rocío Muñoz y Miguel Ángel Maroto) que de manera colectiva se encargó de llevar a cabo una profunda búsqueda bibliográfica sobre el estado de la cuestión de la temática de la evaluación formativa y compartida en Educación Superior, en FIP y en FIP de EF. Sobre la base de este trabajo y una actualización posterior, se elaboró un TFM (Barrientos, 2013). Se trata de una acción fuertemente ligada proyecto nacional de I+D. Para ello, se cumplimentaron unas tablas de volcado de datos, donde se detallaban los siguientes aspectos de cada publicación: (1) referencia formal del artículo o libro; (2) objetivos de estudio; (3) metodología; (4) resultados y otros aspectos. Las búsquedas se realizaron por términos concretos sobre evaluación formativa, tanto en español como en inglés y posteriormente se difundieron para su utilización por todo el equipo de investigación.

TICs en la Red de Evaluación Formativa y Compartida:

Las TICs volvían a ser “la cuenta pendiente”. Se decidió dar por cerrado el proceso de creación de la base de datos con el programa *EndNote*, pero se acordó integrar esta actividad en el nuevo proyecto concedido por el Ministerio. Marta Capllonch (Universidad de Barcelona) propuso enviar la tabla de volcado de fuentes que habían utilizado en otro I+D nacional, para adaptarla y que fuese útil para éste nuevo.

Por otro lado, la página web también estaba estancada y, aunque se pensó en buscar fondos y contratar a alguna persona (becaria o mediante contrato institucional) para que la actualizase, al final ésta idea solo quedó en una propuesta.

CURSO 2011/12

Financiación (subvenciones y ayudas):

A lo largo de este curso, continúan tres proyectos que habían sido iniciados con anterioridad: el proyecto nacional de I+D sobre “La evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física” y los dos proyectos de innovación docente que se habían concedido el curso anterior a los grupos de trabajo de Cataluña, coordinados por Lurdes Martínez (Universidad Autónoma de Barcelona) y por Francesc Buscà (Universidad de Barcelona).

A la Universidad de La Laguna se le concede un nuevo proyecto de innovación titulado “viabilidad y valoración de experiencias docentes mediante evaluación con implicación del alumnado en el aprendizaje, en el contexto de la mejora de los sistemas de evaluación formativa de la docencia universitaria”, bajo la dirección de Vicente Navarro y con un presupuesto de 1.000€.

Sobre la participación en nuevas convocatorias, a lo largo del curso se volvió a presentar un nuevo proyecto COST, pero tampoco fue aceptado.

Para la realización del congreso anual de la Red de este curso (celebrado en Huesca), se contó con la ayuda del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN), concretamente del “Programa de Ayudas complementarias I+D 2008-2011”, que concedió 6.000€. Por su parte, la Universidad de Zaragoza aportó 7.200€.

Congreso:

Los días 30 de septiembre y 1 y 2 de octubre, se celebró en Huesca el “VI Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria”. Durante la asamblea, donde se reunieron unos 50 miembros de la Red, el grupo de Vic recordó que se había ofrecido ya el año anterior como voluntario para organizar el congreso de 2012.

Para alcanzar los objetivos del congreso (que coincidían con los de los realizados anteriormente), se realizaron las siguientes actividades:

(1) Ponencias. La primera, impartida por la doctora Ann MacPhail (*University of Limerick*) sobre “La evaluación como parte integral de la enseñanza: la preparación de futuros docentes para diseñar currículums instructivos alineados”. La segunda por el doctor David Kirk (*University of Bedfordshire*) sobre “Corporativización de la Universidad, pedagogía crítica y futuro de las formas democráticas de evaluación”. La tercera por la doctora Sally Brown (*Leeds Metropolitan University*) bajo el título “Utilizar la evaluación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes”. La cuarta por Javier Paricio (Universidad de Zaragoza) a cerca de la “Calidad y garantía de calidad en la Educación Superior: entre la función formativa de la evaluación y su función acreditativa.

(2) Talleres sobre temáticas muy diversas: (a) “Diseño de artículos de investigación” (David Kirk y Ann MacPhail). (b) Coevaluación en enseñanza universitaria (Nelly Orellana). (c) Evaluación

auténtica en Educación Superior: breve introducción y ejemplificaciones prácticas (Graham Webb). (d) “Evaluación compartida de los trabajos realizados en grupo” (Sonia Asún y Miguel Chivite). (e) “Autorregulación del aprendizaje” (Eric Margnes). (f) Evaluación integrada en dos o más asignaturas (Carmen Mayolas, Sonia Asún y Rosario Romero). (g) “Cómo publicar artículos sobre evaluación en revistas científicas” (Phil Race).

(3) Mesas de área y comunicaciones. Las mesas de trabajo que se establecieron, y donde posteriormente se expusieron las comunicaciones (que ascendieron a un total de 50) fueron las siguientes: (a) “Participación de distintos instrumentos de toma y tratamiento de la información de la evaluación formativa”. La intención de esta mesa fue considerar su uso de cara a la evaluación formativa, analizando por tanto las ventajas e inconvenientes de su empleo y participación, así como las precauciones y limitaciones a tener en cuenta. Del mismo modo, se examinaron las aportaciones que cada instrumento podía ofrecer, desde su propia naturaleza y peculiaridad, a la aplicación rigurosa de la evaluación formativa. En esta mesa se presentaron un total de 13 comunicaciones. (b) “Agentes participantes en el proceso”. En esta mesa se reflexionó en torno a la participación de estos agentes, valorando las ventajas e inconvenientes, las posibilidades y limitaciones de los diferentes agentes incluyendo, aquellas propuestas o modelos mixtos en los que se presentaba la colaboración de más de un agente, de forma simultánea, complementaria o de otra naturaleza. En esta mesa se presentaron 13 comunicaciones. (c) “Aplicaciones y repercusiones del uso de la evaluación formativa: mejora de la enseñanza, trascendencia administrativa”. En esta mesa se trató de reflexionar en torno a las potencialidades que permiten idear procedimientos de evaluación formativa orientados a influir en multitud de aspectos diferentes, respetando sus condiciones de uso. Las posibilidades planteadas abarcaron desde la mera comunicación de información, hasta el más o menos trascendente reconocimiento social mediante los diferentes sistemas de calificación. En esta mesa se presentaron 12 comunicaciones. (d) “Futuro de la evaluación formativa, investigación y publicaciones”. Esta mesa pretendió indagar sobre los terrenos más novedosos, así como reflexionar en torno a las diferentes alternativas de diseño y aplicación que se suscitan en la puesta en acción de la evaluación formativa. En dicha mesa se aceptaron un total de 12 comunicaciones.

Investigación y publicaciones:

Informes del profesorado:

Los informes para el profesorado y los cuestionarios para el alumnado ya estaban validados, pero el informe era más complejo que el que se estaba utilizando con anterioridad. Para facilitar su cumplimentación se elaboró una pequeña guía que daba respuesta a las posibles dudas que podrían surgir al cumplimentar el informe. El primer estudio a partir de los datos recogidos en dichos autoinformes se ha publicado en Fraile, López, Castejón y Romero (2013). Éstos se centraron en analizar el apartado de “rendimiento académico”, sobre una muestra total de 3.613 estudiantes y analizando su rendimiento en función de la vía de evaluación que habían cursado (continua, mixta o de examen final). Se analizaron así 52 asignaturas en las que los docentes llevaron a cabo experiencias de evaluación formativa. Algunos de los resultados más relevantes

apuntaron a las siguientes ideas: (a) las mayores calificaciones las alcanzan quienes siguieron sistemas de evaluación continua; (b) el mayor número de suspensos y no presentados se concentra en quienes siguieron el sistema de evaluación centrado en un examen final; (c) entre la vía continua y la mixta no aparecieron diferencias significativas en el rendimiento académico.

Otras líneas de investigación:

Ángel Pérez (Universidad de León) propuso elaborar un documento denominado “Repertorio de buenas prácticas en evaluación en docencia universitaria”, dirigido especialmente para el profesorado novel que se fuera incorporando a la Red. La idea era elaborar una guía de experiencias de éxito en evaluación formativa donde se explicase la terminología, los conceptos básicos que se utilizan, las experiencias contrastadas, los posibles problemas y soluciones, etc. A lo largo del curso fueron escasas las propuestas que se realizaron.

Llegando al final de este curso, se solicitó a la Red la preparación de un monográfico sobre evaluación formativa y compartida en la Universidad, para la Revista *Psychology, Society, & Education*. Éste es el primer monográfico que se centra en exclusividad en la docencia universitaria. Se había publicado uno con anterioridad en la Revista Española de Educación Física y Deportes, pero se recogían experiencias tanto de Educación Primaria (Jiménez y Navarro, 2008) como de Educación Secundaria (Jiménez y Navarro, 2008; Julián, López, Agualeles, Zaragoza y Generelo, 2008; Pérez y Heras, 2008) y una experiencia a nivel individual en Educación Superior (Martínez, Ureña y Herán, 2008).

En el monográfico de la Revista *Psychology, Society, & Education* participaron 23 autores y autoras, mostrando una vez más el reflejo del trabajo en equipo que se desarrolla en el seno la Red. Está compuesto por nueve artículos: los seis primeros se trata de experiencias de innovación que ponen el acento en la parte pedagógica (Capllonch y Buscà, 2012; Fraile, 2012; Plaza, Bosque, Cerezo, del Olmo y Viseras, 2012; Rivera, Trigueros, Moreno y de la Torre, 2012; Santos, Castejón y Martínez, 2012; Ureña y Ruiz, 2012); el séptimo y octavo presentan investigaciones empíricas (Hamodi y López, 2012; Manrique et al., 2012); el noveno es una revisión del estado de la cuestión sobre la temática (López, 2012).

Además del monográfico, a lo largo de este curso se publicó un artículo (López, Fernández et al., Fraile, 2012) donde se analizaba la fiabilidad de los procesos de autocalificación del alumnado, en tres experiencias llevadas a cabo en FIP. A grandes rasgos, los resultados muestran que hubo una alta correlación entre la autocalificación de los estudiantes y la calificación del profesor. Así mismo, durante este curso se realizó un TFM (Marrahí, 2012) ligado al análisis de los resultados de los cuestionarios de alumnos, egresados y profesores del I+D nacional, pero centrado en la Escuela de Magisterio de Segovia.

CURSO 2012/13

Financiación (subvenciones y ayudas):

El proyecto nacional de I+D sobre “La evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física” tenía inicialmente una duración de tres años (2010-2012), pero el coordinador Antonio Fraile, solicitó al Ministerio una prólogo para continuar con el proyecto durante el 2013 que fue concedida. Así estuvo vigente durante este curso académico. Por otra parte, se presentó nuevamente un COST (proyectos europeo de I+D) en el que se incluyeron cinco países más, pero tampoco fue aceptado.

Congreso:

Esta 7ª edición del congreso se organizó en la Universidad de Vic en colaboración con el *Centre d’Innovació i Formació en Educació* (CIFE) de la Universidad durante los días 5, 6 y 7 de septiembre. El segundo día se desarrolló la tradicional asamblea que reunió a 30 componentes. En el mismo se comentó la posibilidad de centrar los congresos en prácticas concretas debido a que estos habían adquirido un matiz un tanto teórico en las últimas ediciones. Uno de los objetivos de esta idea era el de que los y las asistentes ajenos a la Red comprendiesen la temática sin que fuese abstracta.

La conferencia inaugural corrió a cargo de Pere Pujolàs (*Universitat de Vic*) que trató sobre “La evaluación formativa y la competencia del trabajo en equipo”. Además se realizaron otras tres ponencias más a lo largo de todo el congreso: la primera, de Antonio Fraile (*Universidad de Valladolid*) sobre “Resultados del estudio sobre la evaluación formativa y algunas aplicaciones”. La segunda, de Mar Camacho (*Universitat Rovira i Virgili*) sobre “las TIC al servicio de la Evaluación formativa: Retos y perspectivas de futuro”. La tercera, de Aitor Gómez González (miembro del CREA) sobre la “La evaluación formativa en docencia universitaria desde una perspectiva comunicativa”.

Se presentaron un total de 27 comunicaciones sobre las que se trabajó en cuatro grupos de debate sobre los siguientes ejes temáticos:

(1) “Las programaciones y el sistema de evaluación”. En esta mesa se trató de analizar el grado de coherencia que existía entre las programaciones de las diferentes asignaturas y el sistema de evaluación aplicado. Se manifestó que existían dificultades y problemas en la coherencia entre programas, sistemas de evaluación e instrumentos y que incluso había problemas de que el alumnado y el profesorado no compartían la misma terminología para hacer referencia a esto. Se propuso como posible solución la elaboración de un documento sencillo y breve sobre la evaluación formativa en consenso entre el alumnado y el profesorado y debatir las cuestiones referentes al mismo entre el profesorado.

(2) “Las capacidades cognitivas y el sistema de evaluación”. Se buscaron posibles cambios a introducir en el sistema de evaluación para atender a las capacidades cognitivas superiores (CCS) (recordar, aplicar, comprender, analizar, sintetizar y valorar). Entre ellos, se propuso que el profesorado identificase las CCS, que analizase cómo las trabaja en sus asignaturas y que diseñase tareas apropiadas para su desarrollo. También se propuso la necesidad de revisarlas sistemáticamente para mejorarlas. Así mismo, se propuso informar al alumnado de la existencia de las CCS. También se planteó que mediante los cuestionarios aplicados a estudiantes, egresados y profesorado, los dos primeros colectivos discrepaban del tercero sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas en las clases. Por lo tanto, se trataron de buscar explicaciones a esta diferencia de perspectivas. Entre dichas explicaciones se apuntaron varias ideas: la falta de comunicación entre alumnado y profesorado; la existencia de cierta subjetividad en los tres colectivos; el escaso reconocimiento por parte del profesorado de que utilizan prioritariamente el examen final (y memorístico) como medio de evaluación.

(3) “Los instrumentos y procedimientos de evaluación”. En esta mesa se trataron de resolver dos cuestiones. La primera de ellas hacía referencia las razones que determinan que los profesores y profesoras utilicen fundamentalmente medios de evaluación basados en informes escritos, como indicaban los cuestionarios aplicados. Algunas de las razones que se apuntaron fueron que el trabajo escrito permite al alumnado desarrollar un proceso de formación personal y trabajar determinadas competencias y capacidades cognitivas. También la tradición, que es un medio que permite trabajar de manera continua y que los trabajos escritos son más fácilmente evaluables fueron argumentos que apoyaron esta idea. La segunda se centraba en las características e indicadores de calificación que deben tener esos informes escritos para que sean formativos. Algunas de las características que se indicaron fueron las siguientes: que se hayan negociado previamente y que se incluya la valoración personal (es decir, es importante que los sistemas de evaluación formativa vayan de la mano de sistemas de evaluación compartida); que se incluyan instrumentos que faciliten la evaluación (rúbricas, etc.); que exista *feed-back*.

(4) “Las creencias de profesorado, egresados y estudiantes sobre tópicos relacionados con el sistema de evaluación”. Los cuestionarios cumplimentados indicaban que el profesorado encargado de la FIP de EF utiliza en gran medida técnicas de autoevaluación y autocalificación, pero en muy pocos casos de calificación entre iguales. Por eso, en esta mesa se trataron de buscar razones que hacen que esta técnica tenga una presencia tan escasa en los sistemas de evaluación. Algunas de las señaladas fueron: la rigidez del sistema académico y administrativo; la inseguridad y la falta de costumbre del alumnado; la dificultad que supone hacer ver al alumnado que sus trabajos son mejorables; traspasar de la evaluación a la calificación; el miedo a juzgar al otro; la consideración de la evaluación como algo negativo.

Investigación y publicaciones:

Informes del profesorado:

Durante este curso, el modelo del informe obligatorio que debía cumplimentar el profesorado se mantuvo, debido a que estaba sirviendo como instrumento para recoger datos del I+D vigente: Pero se barajó la posible conveniencia de que para el curso siguiente fuese más flexible y que diese opciones más abiertas que el actual. Inicialmente se trabajaba con un modelo más abierto pero se cerró para ganar validez y credibilidad en los resultados. No obstante se propuso la posibilidad de utilizar el modelo del “Repertorio de buenas prácticas en evaluación en docencia universitaria” que había generado Ángel Pérez Pueyo (Universidad de León) el curso anterior como base para la creación de un modelo de informe.

Otras líneas de investigación:

Antonio Fraile (Universidad de Valladolid), investigador principal (IP) del I+D nacional que estuvo vigente durante este año, propuso a los miembros del mismo que durante este curso se centrasen en la fase de difusión de los resultados. Por otro lado, Ángel Pérez (Universidad de León) continuó promoviendo la elaboración del “Repertorio de buenas prácticas en evaluación en docencia universitaria”, que ya había propuesto el curso anterior. Elaboró un documento con la estructura básica (el modelo) para escribir dichas experiencias de éxito y se comenzó a pensar en la manera de darle difusión al mismo.

Se organizó la difusión de los resultados de investigación de la Red en un sistema de cuatro fases, con un procedimiento concreto por parte de cada investigador participante. En la primera fase se difundieron los datos recogidos a nivel nacional. En la segunda, los datos globales de toda España; en la tercera, los datos globales sacados de todos los informes de los cursos 2011/12 y 2012/13. En la cuarta fase datos sobre estudios de caso particulares con los informe de asignaturas propias o del grupo local.

CURSO 2013/14

Financiación (subvenciones y ayudas):

A final de 2013 finalizó el I+D sobre “La evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física”. En diciembre se presentó la solicitud de un nuevo proyecto I+D para la convocatoria de final del 2013. La temática de dicho proyecto se centra en la evaluación de competencias profesionales en los graduados de EF y los egresados en ejercicio. Los objetivos serían fundamentalmente dos: el primero de tipo diagnóstico (nivel de competencia profesional). El segundo aplicativo en las docencia mediante el desarrollo de un repertorio de buenas prácticas y prácticas de éxito para el desarrollo de competencias profesionales. Se ha propuesto nuevamente a Antonio Fraile (Universidad de Valladolid) como investigador principal y como

coordinadores de zona a Javier Castejón (Universidad Autónoma de Madrid), Víctor López (Universidad de Valladolid) y Charo Romero (Universidad de Zaragoza).

Congreso:

Del 12 al 14 de septiembre se celebró el VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: “La Evaluación de Competencias en Educación Superior” en Segovia. Esta ciudad albergó por tercera vez Congreso de la Red. La finalidad del evento se centró en promover el conocimiento y difusión de experiencias y estudios relacionados con la Evaluación Formativa y/o la evaluación de competencias en la docencia universitaria (coincidiendo con la línea de los años anteriores). Para poder avanzar en esta dirección, se organizaron tres tipos de actividades:

1. Tres ponencias marco: (a) de Ramón Flecha (Universidad de Barcelona), titulada “¿Evaluación Formativa y EEES? Una perspectiva crítica”. (b) De Gregorio Rodríguez y María Soledad Ibarra (ambos de la Universidad de Cádiz) bajo el título “Hacia el empoderamiento de la evaluación. El papel de las tecnologías”. (c) La tercera de Graham Webb (*Leeds Metropolitan University*) sobre “Técnicas y experiencias de Evaluación Auténtica en Enseñanza Universitaria”.
2. Tres sesiones de mesas de debate y trabajo a partir de las comunicaciones presentadas: (a) mesa de trabajo sobre buenas prácticas de evaluación en Educación Superior; (b) mesa de trabajo sobre evaluación de competencias en la docencia universitaria; (c) mesa de trabajo sobre investigación en evaluación formativa y compartida.
3. Siete talleres docentes y una mesa redonda final para intentar sacar unas conclusiones comunes del Congreso. Los talleres desarrollados fueron: (1) Cómo usar las TEPs (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) en la evaluación. (2) Elaboración de artículos para revistas internacionales. (3) Gestores de citas: programa *EndNote*. (4) Taller sobre las escalas de valoración graduada para la evaluación en los trabajos de grupo y proyectos de aprendizaje tutorado. (5) Taller sobre la evaluación del portafolios: tareas de aprendizaje y las rúbricas de evaluación. (6) Taller: “No hay dos sin tres. Rúbricas para el Prácticum”. (7) Taller sobre cómo solicitar sexenios de investigación.

Investigación y publicaciones:

Informes del profesorado:

Puesto que el curso pasado se había decidido cambiar de modelo de informe del profesorado y se había planteado generar uno nuevo a partir de la propuesta de “buenas prácticas”, se nombró una comisión para su elaboración, que presentaron un borrador que actualmente está siendo revisado a través de los grupos locales.

TICs en la Red de Evaluación Formativa y Compartida:

Continuaba sin funcionar bien la web de la Red, por lo que Patricia Pintor (Universidad de la Laguna) y Marisa Santos (Universidad Autónoma de Madrid) se comprometieron a preparar una web o un blog con una zona cerrada, con acceso único para los miembros de la Red para establecer comunicación interna, tener colgados materiales, etc. En la actualidad se está trabajando sobre ello.

2.5.2. RECONSTRUCCIÓN TRANSVERSAL DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED

2.5.2.1. La evolución-expansión de la Red

En las líneas anteriores, hemos expuesto la evolución de la Red en cuanto a proyectos concedidos, celebración de reuniones a nivel nacional (congresos), líneas de trabajo y publicaciones, utilización de las TICs, e incluso la expansión a nivel internacional, analizando cada uno de estos puntos en función de cursos académicos. Hemos dejado para este apartado el análisis de expansión como grupo (incorporación de miembros a la Red) puesto que hemos considerado conveniente mostrarlo de una manera más transversal.

Así, mediante el siguiente gráfico de barras (figura 2.11) podemos ver cómo desde su creación, la Red ha ido creciendo paulatinamente cada curso académico hasta la actualidad.

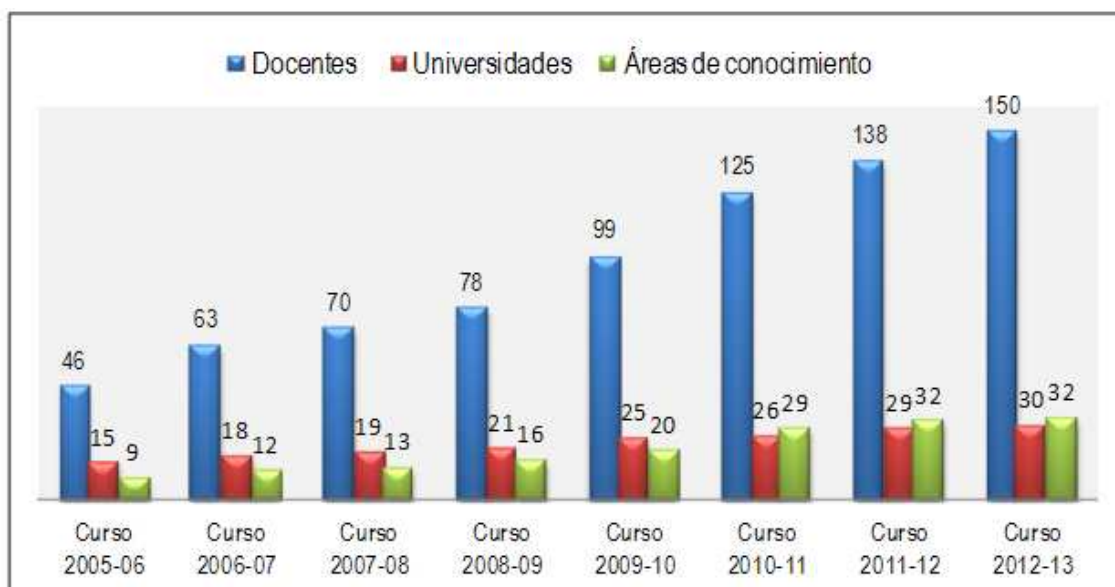


Figura 2.11. Evolución del número de miembros de la Red y las Universidades y áreas a las que pertenecen. Fuente: elaboración propia a partir de documentos internos de la Red.

Desde el curso 2005/06, el crecimiento de la Red ha sido constante, incorporando en siete años 92 docentes más.

Inicialmente fueron 15 las Universidades de procedencia de los miembros: Alcalá de Henares, Almería, Barcelona, Burgos, Católica de Murcia, Complutense de Madrid, Europea de Madrid, Granada, La Laguna, León, Salamanca, Sede La Serena de Chile, Valencia, Valladolid y Zaragoza. En estos siete cursos analizados, se han incorporado 14 Universidades más: en el curso 2006/07 se agregaron tres, sumando 18: la Universidad Autónoma de Barcelona, Lleida y Vic. En 2007/08 se incorporó la Universidad Cantabria. En 2008/09 se incorporaron las Universidades de A Coruña, Cádiz y Politécnica de Madrid; y la persona perteneciente a la Universidad Sede La Serena de Chile dejó de formar parte de la Red, de manera que a finales de este curso, las Universidades que la conformaban eran un total de 21. En el curso 2009/10 se añadieron cuatro más: la Universidad de Castilla-La Mancha, del Tolima (Ibague, Colombia), Málaga y Oviedo, alcanzando la cifra de 25. En el curso 2010/11 se incorporó la Universidad de Alicante. En 2011/12 se agregaron tres más: la Universidad Austral de Chile, la Camilo José Cela y la Ramón Llull, alcanzando un total de 29 Universidades.

Respecto a las áreas de conocimiento a las que pertenecen los y las docentes que conforman la Red, es interesante observar cómo en el inicio había 9 áreas, y tras siete años se han incorporado 23 áreas más: inicialmente, fueron las áreas de Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de la Educación Física, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica y Organización Escolar, Educación Física y Deporte, Historia del Arte y Sociología. En el curso 2006/07 se incorporaron las de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Didáctica de la Matemática. En 2007/08 la de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En 2008/09 el área de Actividades Acuáticas, Análisis Matemático, Derecho Civil, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. En 2009/10 se incorporaron las áreas de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, el área de Psicobiología y Metodología de las CC del Comportamiento, la de Inmunología y la de Pedagogía, evaluación y currículo. En 2010/11 se incorporaron las de Biología Celular, Cristalografía y Mineralogía, Educación Física y Actividades Rítmicas, Enfermería, Fisioterapia, Genética, Química Analítica, Química Física y Teoría e Historia de la Educación. En 2011/12, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Plástica y Fundamentos de la Educación Física. Así se han alcanzado en la actualidad un total de 32 áreas de conocimiento.

Consideramos interesante resaltar que en los primeros cursos hasta el 2008/09, la mayoría de las áreas se asociaban a la Educación. A partir de este curso vemos cómo la disparidad de las áreas se incrementa. Esto demuestra que quizá, cuando en el año 2005 se estaba hablando de evaluación formativa, el profesorado universitario podía considerarlo como un tema que debía afectar en exclusividad a quienes se encargan de formar a futuros profesores y profesoras. Pero en 2007, se publicó la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, en la que se empezó a exigir el cambio hacia un nuevo modelo de entender la Universidad. Y posteriormente el Real Decreto 1393/2007, del que se extraía la idea del “aprendizaje para toda la vida”, el desarrollo de “competencias” y el sistema de “créditos ECTS” (p. 44037). La legislación hacía necesario buscar alternativas a los sistemas de enseñanza tradicionales. Esto, también tiene reflejo en la

evolución de la Red, pues vemos cómo poco a poco, profesores y profesoras de áreas de conocimiento que nada tenían que ver con las áreas de educación, fueron replanteándose la necesidad de buscar sistemas alternativos de evaluación en sus asignaturas, más coherentes con este nuevo planteamiento.

Con respecto a la incorporación a la Red de Universidades de fuera de España, resaltamos que durante los tres primeros años, estuvo un profesor de la Universidad Sede La Serena de Chile (hasta el curso 2007/08). En 2009/10 se incorporó una profesora de la Universidad del Tolima, de Ibagué (Colombia). En el curso 2010/11 se planteó por primera vez la posibilidad de ampliar la Red a nivel internacional creando vínculos con otros grupos ya existentes en Europa que trabajasen en campos semejantes. Así, la Red ha ido poco a poco abriendo sus miras en lo que a peticiones de proyectos europeos se refiere, pero la adjudicación de estos supone un salto complicado, que conlleva aunar muchos esfuerzos, y puesto que todavía se lleva relativamente poco tiempo intentándolo, queda mucho camino por recorrer. En el curso 2011/12 el profesor que había estado colaborando con la Red durante los tres primeros años afiliado a la Universidad Sede La Serena de Chile, se volvió a incorporar, esta vez, como docente de la Universidad Austral de Chile y fue en este año cuando se planteó la posibilidad de extender la Red hacia Latinoamérica. Así, en el momento de redacción de esta tesis, la Red se encuentra instaurada también en Latinoamérica (en Chile y Colombia).

2.5.2.2. Conclusiones transversales

Subvenciones:

La creación, consolidación y expansión de la Red ha sido un proceso intenso y exitoso gracias a la ilusión de todas y cada una de las personas que la conforman, y que han aportado y aportan su granito de arena para que funcione. Es decir, las ganas de caminar hacia unos sistemas de evaluación más innovadores donde el alumnado pueda aprender más y mejor. Además, se unen las ganas de aprender, de crecer, de innovar como docentes y de compartir los resultados. Estos son los ingredientes más sustanciales para el sustento de la Red. Pero no podemos olvidar que el soporte económico para llevar a cabo un proyecto de este calibre es absolutamente necesario (para investigar dignamente, para organizar reuniones, congresos, etc.). Como hemos podido ver, tanto la concesión de ayudas a proyectos I+D (autonómicos y nacionales) como de proyectos de innovación docente (de las diferentes Universidades) ha permitido el desarrollo de investigaciones fundamentales. Para la realización de congresos se ha contado también con diferentes subvenciones, lo que hizo posible que, junto con el esfuerzo del equipo humano, que en 2009, 2010, 2011 y 2013 fuesen internacionales, pero vemos cómo en 2012 esto no pudo ser, fundamentalmente por recortes económicos.

Temáticas y líneas de investigación

Durante los primeros cursos, la temática fundamental de investigación se centró en las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones para la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y compartida. A partir del curso 2007/08, el análisis comienza a adquirir un enfoque más complejo, al dejar de lado las categorías de análisis referentes a ventajas e inconvenientes y ampliarlas a 6 categorías.

Además, a partir de este curso (2007/08) se comenzó a trabajar a una mayor escala, con el objetivo de lograr una fundamentación sólida, y se realizó una diversificación de las temáticas de estudio. Así se comenzó a analizar también la relación que existía entre la evaluación, las metodologías activas, la carga de trabajo para el profesorado y el alumnado y el rendimiento académico. De esta manera, se avanzó de un análisis de los datos que se extraían de los informes centrados en las ventajas, inconvenientes y soluciones (como acabamos de señalar líneas más arriba), a un enfoque con nuevos temas más específicos como el rendimiento académico o la carga de trabajo.

Con los datos obtenidos durante el curso siguiente (2008/09) se continuó profundizando en el rendimiento académico, pero la innovación temática se ampliaba hacia las percepciones del alumnado y del profesorado sobre los sistemas de evaluación llevados a cabo.

Poco a poco se fueron creciendo las técnicas de recogida de datos para permitir una investigación más enriquecedora. Al principio se centraban en los informes que cumplimentaba el profesorado, pero a partir de 2008/09 se comenzó a trabajar con otras herramientas de recogida de datos como los grupos de discusión y los cuestionarios. Esto ha fomentado el avance en las temáticas a investigar, sobre todo porque dichas herramientas han permitido recoger también las voces de los estudiantes y licenciados y graduados. Por ejemplo, ha permitido centrar la investigación en el contraste de percepciones entre el alumnado (y los egresados) y el profesorado sobre la metodología, la evaluación y el desarrollo de competencias. Otro ejemplo lo encontramos en la novedosa posibilidad de investigar las tipologías de profesorado universitario en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que éstos utilizan. También fueron apareciendo otras líneas de investigación como las de evaluar los elementos de los programas (objetivos, contenidos, metodología, competencias y evaluación) o analizar la calificación de exámenes parciales corregidos por iguales.

La concesión del I+D nacional sobre “La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de EF” ha hecho centrar la investigación de la Red en el área de la EF, y las perspectivas de futuro continúan en esta línea, pues la solicitud del nuevo I+D también se centra en los graduados de EF (y los egresados en ejercicio).

Como broche final sobre las líneas de investigación, podríamos decir que la Red en su inicio tomó como sustento un marco teórico, pero tras 7 años podemos afirmar que el trabajo fundamental no se ha centrado en teorizar, sino en poner en marcha sistemas de evaluación formativa y compartida e ir corrigiéndolos y metaevaluándolos (mediante ciclos de I-A). Así se ha logrado una fundamentación sólida, credibilidad y transferibilidad de las evidencias encontradas

en el trabajo que se lleva a cabo. Así lo ponen de manifiesto sus publicaciones, basadas en su mayoría en el análisis de datos empíricos.

Publicaciones de la Red

La estrategia que hemos utilizado en el enfoque longitudinal en lo referente a las líneas de investigación y publicaciones, ha sido tomar como criterio de organización el curso académico del que se habían tomado los datos de la publicación, con la finalidad de poder realizar con la mayor exactitud la reconstrucción de la intrahistoria. Por eso, en este apartado vamos a plantear las conclusiones transversales tomando dicho criterio. Pero además, posteriormente vamos a presentar los datos tomando como unidad de análisis el año de publicación del artículo o libro, para poder alcanzar una visión más completa.

A continuación presentamos las principales conclusiones tomando como referencia el curso académico en el que se ha producido la obtención de los datos.

Consideramos muy importantes los primeros cursos, pues sirvieron para recoger datos que posteriormente fueron analizados en profundidad y expuestos mediante diferentes publicaciones. Concretamente, durante los cursos 2005/06 y 2006/07 se recogieron datos de experiencias de la Red que posteriormente fueron el sustento de libros colectivos. Pero del curso que más producción científica se ha extraído es del 2008/09, pues además del análisis de los informes que se venían haciendo, se añaden las posteriores publicaciones sobre datos analizados en este curso a raíz de la concesión del I+D de la Junta de Castilla y León.

Con respecto a los informes del profesorado, puede observarse que existen publicaciones de datos obtenidos en todos los cursos académicos hasta el curso 2010/11, del que todavía no existe ninguna publicación, a pesar coincidir con la mejora de las herramientas a utilizar para ello (informe y cuestionario del alumnado).

A continuación presentamos las principales conclusiones tomando como referencia el año de publicación del documento.

Según Buscà et al. (2011, p. 145), hasta el curso 2006/07 las publicaciones sobre la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria en revistas españolas casi no existían. Es a partir de este curso cuando comienzan a aumentar. Una de las razones que podría explicar este hecho es la creación y consolidación de la Red, pues desde el 2007 hasta la actualidad, muchos de los artículos publicados en revistas españolas han sido realizados por alguno de sus miembros. Aunque como mostraremos a continuación, la producción científica dentro del grupo ha sido mayor en unos cursos que en otros.

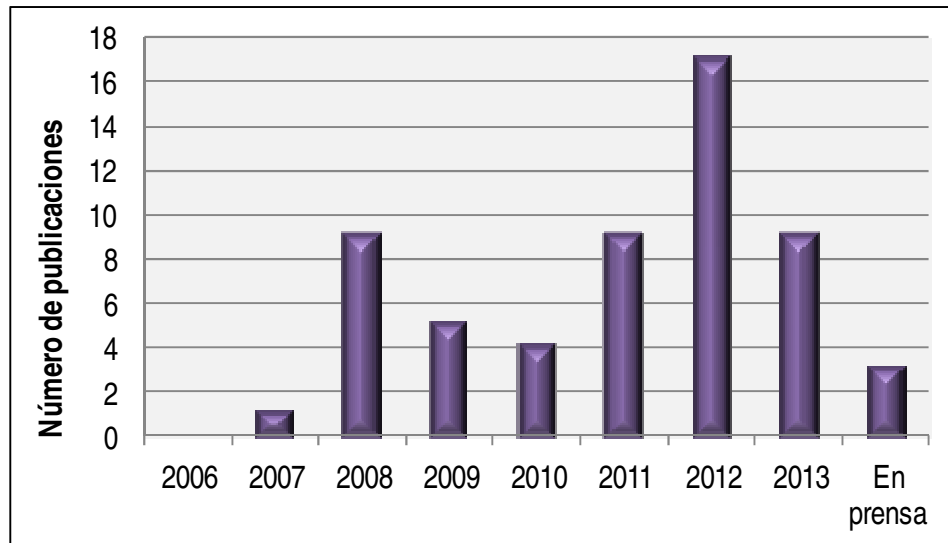


Figura 2.12. Número de publicaciones anuales de la Red de Evaluación. Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la figura 2.12, la primera publicación de la Red fue en 2007 (López et al., 2007).

El año siguiente, el 2008, fue un año bastante fructífero en este aspecto, pues se publicaron 9 artículos (Capllonch et al., 2008; Jiménez y Navarro, 2008; Julián et al., 2008; López, Vallés et al., 2008; López, Monjas et al., 2008; Martínez et al., 2008; Pérez et al., 2008; Pérez y Heras, 2008; Zaragoza et al., 2008).

En el año 2009 el número de publicaciones descendió a cinco: tres de ellas fueron artículos en revistas españolas (Manrique et al., 2009; Martínez et al., 2009; Pérez et al., 2009), pero las otras dos fueron dos libros colectivos (López, 2009; Santos et al., 2009). Los consideramos de máxima relevancia en la construcción de la intrahistoria de la Red porque son los primeros libros que se han publicado dentro de ésta (y hasta la fecha los únicos) y porque son fiel reflejo del trabajo colaborativo que se desarrolla dentro de ella.

En 2010 disminuyó nuevamente el número de publicaciones a cuatro (Arribas et al., 2010; Buscà et al., 2010; Julián et al., 2010; Navarro et al., 2010), pero una de ellas fue la primera en una revista iberoamericana (Navarro et al., 2010), lo cual se trataba de una muy buena noticia, pues comenzaba a desarrollarse la difusión de los resultados genéricos de la Red a nivel internacional.

En 2011 aumentaron las publicaciones a nueve (Buscà et al., 2011; Castejón et al., 2011; Gutiérrez et al., 2011; Hamodi, 2011; López, 2011a; López, 2011b; López, Castejón et al., 2011; López, Manrique et al., 2011; Vallés et al., 2011). De éstas, dos fueron publicadas en revistas inglesas (López, 2011a; López, Castejón et al., 2011).

En 2012 se alcanzó el record de publicaciones, con un total de diecisiete (Arribas, 2012; Buscà et al., 2012; Capllonch y Buscà, 2012; Fraile, 2012; Hamodi y López, 2012; López, 2012; López, Castejón et al., 2012; López, Fernández, et al., 2012; López y Palacios, 2012; Manrique et al., 2012; Martínez et al., 2012; Muros y Luis, 2012; Plaza et al., 2012; Rivera et al., 2012; Santos et

al., 2012; Tabernero y Daniel, 2012; Ureña y Ruiz, 2012). De estas diecisiete, una de ellas fue en una revista inglesa (López, Fernández et al., 2012), por lo que se continuó con esa expansión de los resultados a nivel nacional que se había iniciado en 2010.

En 2013 se han publicado 9 artículos (Fraile et al., 2013; Gutiérrez et al., 2013; López et al., 2013; Lorente et al., 2013; Lorente y Kirk, 2013; Palacios et al., 2013; Palacios y López, 2013; Ruiz et al., 2013, López y Toja, 2013), de los cuales, los de López et al. (2013) y Lorente y Kirk (2013) fueron publicados en revistas inglesas, buscando nuevamente la expansión internacional en la difusión de los resultados.

En el momento de la redacción final de esta tesis hay tres artículos pendientes de publicación (Castejón et al., en prensa; Pérez, Martínez y Santos, en prensa; Romero, Fraile, López y Castejón, en prensa).

Metodología-técnicas

La metodología que rige el trabajo de la Red se centra en el desarrollo de ciclos de investigación-acción (I-A), pero es muy interesante ver la evolución en la inclusión de nuevas técnicas de recogida de datos, alcanzando el pluralismo metodológico. Al principio se utilizaban únicamente los informes que emitía el profesorado; luego se incorporaron los cuestionarios (al profesorado y al alumnado). Ambas herramientas han sido mejoradas desde su creación para hacer más riguroso en análisis de los datos. Además, también se ha trabajado mediante grupos de discusión. Todo ello permite la triangulación metodológica mediante la complementariedad de técnicas cuantitativas y cualitativas. La habilidad de combinarlas permite aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos.

TICs en la Red de Evaluación Formativa y Compartida

En el curso 2006/07 se creó una base de datos con *EndNote* 10.0. Su consolidación fue lenta, pues como hemos visto costaba que los y las componentes de la Red subiesen referencias. No todos los componentes aportaron el número de referencias que se habían estipulado, pero finalmente se pudo completar una base bastante completa.

La creación de un espacio para la Red dentro del portal *INNOVA* fue un avance, pero podría haber sido más efectivo. Se podría haber utilizado para tener actualizadas todas las publicaciones de la Red, pero en realidad, únicamente se colgaron cinco documentos en el curso 2008/09 y dos en el curso 2010/11. En el curso 2011/12 se habilitó una carpeta para incluir dentro las comunicaciones realizadas a congresos por parte de los miembros de la Red sobre la temática de la evaluación formativa, pero a fecha de hoy, la carpeta no tiene contenido. Así mismo, la estructura actual no permite la difusión de las líneas de trabajo que se están llevando a cabo ni la publicación de proyectos y trabajos realizados, pues el portal *INNOVA* se trata de una herramienta para uso interno. Es decir, alguien que estuviese interesado en la temática de la evaluación y pusiese en un buscador “Red de Evaluación Formativa”, no le aparecería el enlace que lleva al portal. Actualmente, este portal ha desaparecido.

3. METODOLOGÍA

3.1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.2. ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DE CASO

3.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.3.1. ENCUESTAS

3.3.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN

3.3.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL

3.4. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

3.5. CUESTIONES ETICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo describiremos el planteamiento teórico-metodológico utilizado en la presente investigación. Hemos considerado fundamental comenzar el primer epígrafe planteando un breve marco teórico donde hemos expuesto los diferentes paradigmas desde los que se pueden abordar los objetos de estudio en las Ciencias Sociales (positivista, interpretativo y sociocrítico), reparando posteriormente en el trasfondo epistemológico que cada uno de ellos conlleva (técnico, práctico y crítico, respectivamente). Posteriormente hemos situado la forma de pensar nuestro objeto de estudio paradigmática y metodológicamente, que puede encuadrarse dentro del paradigma interpretativo y la racionalidad práctica.

En el segundo epígrafe se describe el abordaje metodológico centrado en el estudio de casos. Comenzamos definiéndolo, para posteriormente plantear algunas de las tipologías existentes y posicionar nuestro trabajo en cada una de ellas. Finalmente detallamos las fases que componen este proceso y los pasos seguidos en cada una de ellas para llevar a cabo esta investigación.

En el tercer epígrafe detallamos las técnicas utilizadas para dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación: el análisis documental, los grupos de discusión y las encuestas. Describimos cada una de ellas y explicamos el proceso de diseño y análisis llevado a cabo.

Terminaremos el capítulo detallando los criterios de rigor científico (cuarto epígrafe) y los aspectos ético-metodológicos que hemos tenido en cuenta en esta investigación (quinto epígrafe).

3.1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1.1. LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Existen múltiples definiciones sobre el término "paradigma", pero no es nuestro objetivo extendernos excesivamente en este apartado, por lo que hemos tomado las definiciones de Khun (1986), Ritzer (1993) y Guba (1990), por considerarlas de las más relevantes.

La primera persona que utilizó el concepto de "paradigma" fue Khun (1986, p. 13), por lo que comenzaremos con el primer significado que el autor le asignó: "son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica".

Posteriormente, Ritzer (1993, p. 598) definió un paradigma como:

una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar a una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles.

Guba (1990, p. 18) también ha trabajado sobre la definición de los paradigmas. Considera que éstos deben entenderse como sistemas de creencias básicas con tres componentes principales: la ontología (hace referencia a la naturaleza de la realidad investigada); la epistemología (hace referencia a la relación entre el investigador y el objeto investigado); la metodología (hace referencia al modo en el que se puede obtener conocimiento de la realidad).

Es decir, el paradigma desde el que se aborda un objeto de estudio en Ciencias Sociales, implica un consenso dentro de una comunidad científica (diferenciando unas de otras) y determina las teorías, los métodos y los instrumentos que se consideran válidos y legítimos.

En cuanto a la clasificación de los paradigmas, sucede lo mismo que con la definición del término: no hay una única.

En nuestro caso, nos negamos a entrar en la vieja polémica en torno a las “disputas intelectuales” sobre la investigación cuantitativa versus la cualitativa (Bernal y Velázquez, 1989, p. 39) o la también denominada “guerra de paradigmas” descrita por Gage en 1989 (citado por Guba y Lincoln, 2002, p. 142) entre el paradigma cualitativo y el cuantitativo. Consideramos innecesaria esta discusión, pues este posicionamiento determina las técnicas posteriores que se utilizan en la investigación y nos parece poco útil decantarse por un paradigma y rechazar posibles técnicas asociadas al otro que puedan ser de utilidad para la consecución de los objetivos planteados (en nuestro caso hemos creído pertinente el uso combinado de ambas). Por todo ello, rechazamos este planteamiento dicotómico y preferimos considerar la existencia de tres paradigmas: positivista, interpretativo y sociocrítico (Carr y Kemmis, 1998; Colás y Buendía, 1994; Del Rincón, 1995, Guba, 1990).

El paradigma positivista se caracteriza por utilizar el monismo metodológico, donde solo se puede entender de una única forma aquello que se considere una auténtica explicación científica. La metodología está basada únicamente en las ciencias naturales exactas. El objetivo es conocer las causas o motivos fundamentales que provocan los hechos buscando leyes generales y poder controlar la naturaleza.

El paradigma interpretativo se sirve de una metodología flexible, y se utilizan datos cualitativos provenientes de documentos personales, estudios de casos, entrevistas, etc. Se estudian las situaciones en su contexto natural (investigación naturalista), por lo que el investigador tiene contacto personal con los investigados. Posteriormente se hace un análisis inductivo, profundizando en los detalles para descubrir interrelaciones que se extraen de los datos cualitativos. Se considera que el fenómeno estudiado es más que la suma de sus partes (perspectiva holística) y que cada caso es único, pues los sistemas son dinámicos (el cambio es constante tanto en los individuos como en la cultura) y se componen del contexto social, histórico, temporal y espacial. Se considera que la objetividad absoluta es imposible, pues el investigador no puede dejar de lado su experiencia personal y su capacidad de empatía aunque adopte la posición de no someter a juicio los contenidos emergentes (neutralidad empática).

Del paradigma sociocrítico señalamos como particularidad más importante que el conocimiento se crea desde y para la acción, de manera experiencial y con la participación de los otros,

construyendo la realidad a través de la acción reflexiva de las personas y de las comunidades. Su objetivo es crear una conciencia emancipadora y transformadora en éstas. Metodológicamente hablando, se utiliza la investigación-acción, la investigación colaborativa y la participativa, siempre entendiendo al sujeto como parte activa de una sociedad que puede transformar.

3.1.2. EPISTEMOLOGÍA: LAS RACIONALIDADES EN EDUCACIÓN

Los paradigmas, como señala Guba (1990, p. 18), están compuestos por la ontología, la epistemología y la metodología. En este apartado nos centraremos en la epistemología y en cómo se entiende la Educación desde cada uno de ellos.

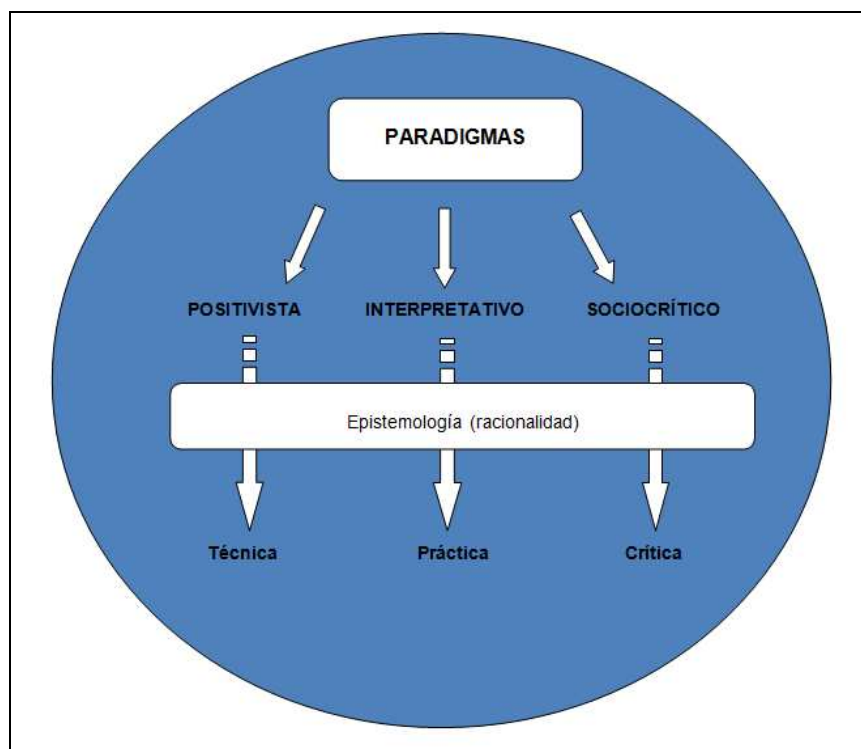


Figura 3.1. Paradigmas en Ciencias Sociales y su epistemología. Fuente: elaboración propia.

Habermas (1982), inspirado en las ideas aristotélicas de los modos de razonamiento en su teoría de los “intereses constitutivos del saber”, expone que las distintas formas de ciencia emplean modos de razonamiento diferentes y, además, atienden a diferentes intereses mediante los que se crea o constituye el saber. Así, se refirió a estos intereses como técnico, práctico y emancipatorio.

Kemmis (1999, pp. 29-31) posteriormente, sustentándose en estas ideas de Habermas, explica sobre las racionalidades:

3.1. Marco teórico-metodológico

- Racionalidad técnica (instrumental): está guiada por un interés técnico. Presupone unos fines determinados que pretende conseguir cumpliendo unas reglas conocidas y utilizando unos materiales y medios determinados. Se expresa en la ejecución material de la acción.

- Racionalidad práctica: está guiada por un interés práctico. No presupone la existencia de fines conocidos ni de medios determinados, ni sigue reglas metodológicas impuestas. Tiene en cuenta las circunstancias históricas y la situación social y política. Se expresa en el desarrollo global de la acción.

- Racionalidad emancipatoria: está guiada por un interés emancipatorio, que busca los valores de justicia y libertad (interpretados en términos participativos y democráticos), tan indispensables en el trabajo científico como los valores de la verdad y la racionalidad. Así, la ciencia social crítica es una forma de acción social colectiva conectada con esos ideales emancipadores (racionalidad, justicia y libertad).

Carr (1999, pp. 71-75), en la misma línea explica con ejemplos concretos como pueden desarrollarse diferentes situaciones en el mundo de la educación sustentadas en cada uno de estos racionalidades. Así, desde el enfoque de la “ciencia aplicada” se considera que la educación debe adaptarse a las normas fijadas por la ciencia. Los criterios lógicos de la explicación científica aportan las normas que debe tratar de cumplir la teoría de la educación, la cual constituye una forma de “ciencia aplicada” que utiliza generalizaciones empíricamente probadas como fundamento para la resolución de problemas educativos y para la orientación de la práctica educativa. Los medios más eficaces para alcanzar los fines son siempre objetivos. Al incorporarse esta visión instrumental de “medios-fines” de la educación, este enfoque interpreta la práctica educativa como una actividad fundamentalmente técnica, diseñada para conseguir unos fines educativos específicos. Desde esta racionalidad (técnica), se propone dotar a la enseñanza de estatus y rigor considerándola como si de una cuestión tecnológica o industrial se tratase, siendo el profesor el técnico que debe crear productos eficaces con el menor gasto económico (Gimeno y Pérez, 1998, p. 402). Al pensar al profesorado de ésta manera, se considera que el personal investigador, desde fuera de la escuela, es el que comprende lo que en ella pasa. Así, el profesorado es consumidor de los hallazgos de las indagaciones de éstos y aplica sus conclusiones. Es decir, que actúa como un mero aplicador de lo que los investigadores e investigadoras han pensado (Santos, 2003, pp. 78-79). Consideramos que esta manera de entender la educación desprofesionaliza a los docentes y alimenta su pasividad, esperando que lleguen las soluciones a sus manos por parte de expertos, en vez de ser ellos y ellas quienes emprendan su búsqueda hacia la mejora de su docencia.

Así, el profesorado trata de que sus alumnos adquieran el mayor número de conocimientos posible y para ello utiliza herramientas cuantificables, como por ejemplo exámenes reproductivos y memorísticos, poniendo el énfasis en la producción medible. Así se deja de lado la diversidad inicial del aula, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es uniforme en todos los casos (figura 3.2) ya que el profesorado imparte sus clases como si todos los estudiantes fuesen iguales, supiesen lo mismo y tuviesen las mismas dudas. Y eso no es real, pues cada persona es diferente y tiene unas necesidades particulares. Cuando el profesorado que se posiciona desde una epistemología técnica buscando la objetividad, lo que se consigue es la reproducción de un sistema social desigual.

En lo que al sistema de evaluación respecta, éste “se refuerza a través del movimiento científico de medición que se centra en la invención de artefactos y técnicas para medir características de los individuos” (Álvarez, 2001, p. 29) buscando por lo tanto la comprobación técnica de resultados finales, asignando una calificación como medida. De ésta manera se estaría utilizando la calificación como fin último, sin tener en cuenta el recorrido que ha realizado el alumno o alumna y dejando olvidadas esas funciones de la evaluación que nosotros consideramos fundamentales, de diagnóstico, pedagógica, formadora, reguladora y comunicadora (explicadas en el marco teórico) y dándole únicamente unas funciones que para nosotros, como ya hemos comentado, corresponden a la calificación (certificadora, comparativa, selectiva y de control).

Desde esta racionalidad, el alumnado modifica su conducta en función de lo que pretende el profesorado y no cambia su forma de razonar, ni su pensamiento, ni sus sentimientos y actitudes, tratándolo como receptor pasivo que acepta y acumula información (Álvarez, 2001, p. 28). Es lo que Freire denominó “educación bancaria” (Freire, 1998, pp. 16-17). Esta forma de entender la Educación ha sido la predominante durante mucho tiempo en la enseñanza universitaria.

Desde el “enfoque práctico” (Carr, 1999, pp. 71-75), se considera la teoría de la educación como una forma de investigación orientada al perfeccionamiento del proceso de decisión práctica. Considera que el proceso educativo es abierto, reflexivo, indeterminado y complejo y que, por lo tanto, no puede regirse por principios teóricos o reglas técnicas. Busca el saber práctico mediante la deliberación, como fundamento para hacer juicios educativamente defendibles acerca de la forma de intervenir en la compleja vida del aula. Por eso ofrece a los y las

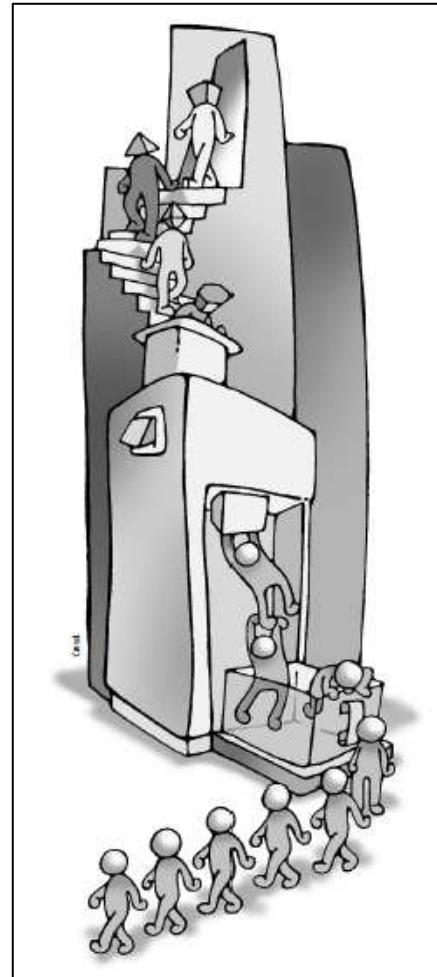


Figura 3.2. La educación desde la racionalidad técnica. Fuente: Revista Cuadernos de Pedagogía, 311, p. 80.

profesionales teorías interpretativas que describan su situación práctica, para ayudarles a descubrir sus valores subyacentes y a poner de manifiesto los supuestos básicos tácitos y, hasta ahora, inconscientes e inherentes a su trabajo.

Gimeno y Pérez (1998, p. 410) también comparten la idea de que la enseñanza es una “actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren decisiones éticas y políticas”. El profesorado se concibe como un artesano o un artista que tiene que desarrollar su creatividad y utilizar la sabiduría que le ha dado la experiencia para afrontar la diversidad de situaciones que surgen dentro del aula

Mientras el profesorado es el encargado de investigar los diferentes procesos de formación de significados para realizar intervenciones que los mejoren (ya que de una misma explicación cada estudiante construye un significado diverso), el alumnado es el protagonista de esos procesos (no se piensa en la enseñanza del docente, sino en el aprendizaje de los discentes) (Flecha, 1997, p. 43).

El “enfoque crítico” (Carr, 1999, pp. 71-75), se centra en aumentar la autonomía racional de los profesionales, interpretando la práctica educativa no solo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y por lo tanto, vulnerable a la deformación ideológica. Como el “enfoque práctico” busca “dar luz” a las creencias de los profesionales de la educación, pero el “enfoque crítico”, además, pretende emanciparlos de las creencias irracionales o erróneas que han sido heredadas de la costumbre y la tradición. Para ello emplea el método de la crítica de la ideología. En este proceso, la relación entre teoría y práctica no se centra en aplicar la teoría a la práctica (o viceversa), sino en interpretar la teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados.

La racionalidad crítica es una corriente de pensamiento opuesta al positivismo, que engloba y supera la concepción práctica, pues añade una precisión importante: “el proceso de formación de significados no depende solo de la intervención de profesionales de la educación, sino del conjunto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado” (Flecha, 1997, p. 43). Se entiende la enseñanza como un actividad crítica, como “una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Gimeno y Pérez, 1998, p. 422).

Por un lado, se considera al profesorado como “un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana” para comprender el contexto y las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que le ayude a alcanzar el desarrollo autónomo y emancipador de sus alumnos y alumnas (Gimeno y Pérez, 1998, p. 422) ayudándoles a desarrollar de manera reflexiva un conjunto de formas de pensar que se consideren valiosos en la sociedad. Lo importante para el profesorado es conocer lo que saben sus alumnos y alumnas y cómo lo han aprendido (Álvarez, 2001, p. 30). Por otro lado, se considera al alumnado como sujetos activos, de modo que el profesorado lo que debe hacer no es transmitir la información, sino incentivar en los alumnos la curiosidad de explorar contenidos valiosos, para lo cual es

necesario que los discentes expliquen, argumenten, pregunten, deliberen, discriminen, defiendan sus propias ideas y creencias, etc. (Álvarez, 2001, pp. 30-31).

3.1.3. ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras haber expuesto de manera esquemática el marco teórico-metodológico existente en las Ciencias Sociales y en educación, pretendemos explicar desde qué paradigma hemos abordado nuestra investigación. Esto determina la forma en la que concebimos la realidad, nuestra relación con el objeto investigado y las estrategias y técnicas que se utilizan en nuestra investigación.

Somos conscientes de la complejidad y la multidimensionalidad de las situaciones que investigamos, y estamos de acuerdo en que “la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz” (Gimeno y Pérez, 1998, p. 121). Precisamente, esa comprensión constituye la finalidad de este trabajo. Por ello, nuestra investigación se encuadra dentro del paradigma interpretativo: pretendemos conocer la percepción del profesorado, alumnado y egresados sobre el uso de los sistemas de evaluación del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida por parte de estos tres colectivos implicados.

Atendiendo a las características de éste paradigma (descritas brevemente en el apartado anterior), en nuestro trabajo se cumplen las siguientes:

(1) Se estudian las situaciones en su contexto natural (en la Universidad) y como tal, los investigadores e investigadoras hemos tenido un contacto directo con los colectivos investigados (profesorado, alumnado y alumnado egresado).

(2) Consideramos nuestro objeto de estudio como un ente holístico, pues la implicación de los diferentes colectivos hace que el todo sea más que la suma de sus partes.

(3) Somos conscientes de que la objetividad absoluta en el tema en el que investigamos es imposible: por un lado, el objetivo es estudiar una serie de percepciones y, como tales, son subjetivas. Por otro lado, como investigadores e investigadoras no podemos dejar de lado nuestra experiencia personal y nuestra capacidad de empatía aunque busquemos una posición de neutralidad empática.

(4) Nuestra forma de pensar el objeto de estudio tiene en cuenta el diálogo entre la teoría y los datos obtenidos en el trabajo de campo; considera cómo incide el observador u observadora en el fenómeno observado (puesto que éste también observa nuestro quehacer); adopta un rol reflexivo; entiende la investigación como un proceso dinámico donde todo acontecimiento es una oportunidad de análisis e intercambia información con el entorno.

En la figura 3.3 podemos observar de manera gráfica el posicionamiento de nuestro objeto de estudio, teniendo en cuenta que algunos autores consideran que la racionalidad crítica emerge

de la práctica y que existen entre ellas más similitudes que diferencias, creando una línea divisoria muy difusa entre una y otra, particularmente al hablar de la evaluación. Por ejemplo, Álvarez (2001, p. 59) afirma que desde la racionalidad práctica y crítica no se hace una distinción entre una y otra en la forma de entender la evaluación y que, en términos generales, “quién evalúa comprometido con la racionalidad práctica y crítica, quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado”.

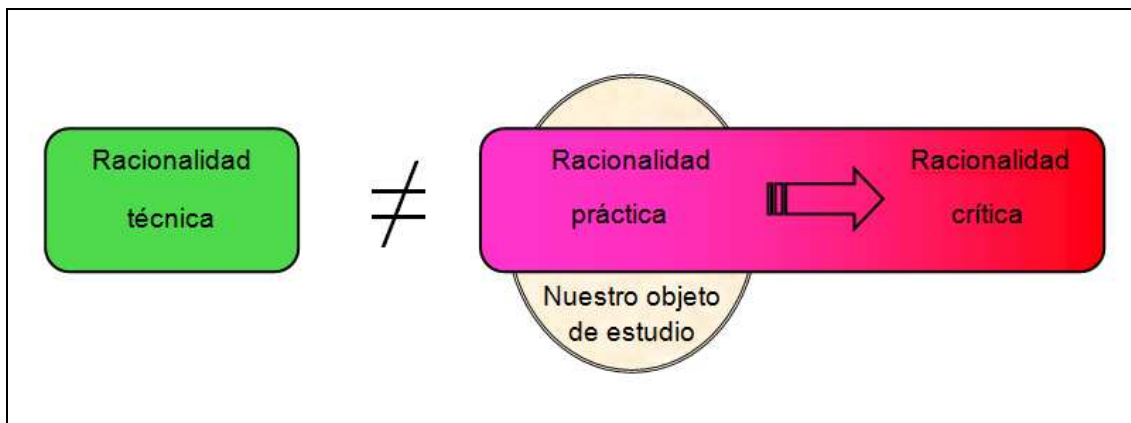


Figura 3.3. Abordaje del objeto de estudio. Fuente: elaboración propia.

Desde nuestro punto de vista, estamos de acuerdo en considerar que la línea divisoria entre la racionalidad práctica y crítica es un tanto imprecisa. No obstante, tenemos claro que tomando en consideración los intereses cognoscitivos de Habermas (1982), el que sustenta nuestro trabajo es el práctico y no el emancipatorio.

Así, lo hemos abordado desde la racionalidad práctica, teniendo en cuenta las circunstancias históricas y la situación del contexto: lo percibimos como un caso particular, pues el contexto que lo envuelve es diferente al de cualquier otro. Estamos de acuerdo con Gimeno y Pérez (1998, p. 121) en que:

El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto.

Y es que consideramos que investigar en la Escuela de Magisterio de Segovia nos proporcionará unos resultados diferentes a los que podría darnos el estudio de otra Escuela dedicada a la FIP, pues el contexto social, histórico, temporal y espacial configuran también el objeto de estudio (por eso añadimos como objetivo emergente la construcción de la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria).

Como indica Carr (1999, pp. 71-75), desde esta racionalidad se considera la teoría de la educación como una forma de investigación orientada al perfeccionamiento del proceso de decisión práctica. Por eso, nuestro objetivo (y el de la Red de Evaluación formativa y Compartida en Docencia Universitaria) se centra en estudiar el uso de los sistemas de evaluación y la

valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida, con el objetivo de ir mejorando la práctica docente mediante ciclos de investigación-acción, convirtiendo a los y las docentes que pertenecemos a ella en “artesanos”, como dicen Gimeno y Pérez (1998, p. 410), que deben ir moldeando y mejorando su trabajo.

3.2. ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: EL ESTUDIO DE CASO

Entendemos como “caso” el “objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o parte de ella” (Coller, 2000, p. 29). De manera genérica, Stake (2007, p. 11) define el estudio de caso (en adelante EC) como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Simons (2011, p. 42), centrándose en la investigación con el EC en la educación y la evaluación educativa, propone una definición que nos parece muy completa:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad.

Hemos decidido escoger el EC como metodología porque nos permite describir la percepción de cómo está desarrollándose algo (los sistemas de evaluación) en un contexto definido (la Escuela de Magisterio de Segovia).

Vemos que en las definiciones anteriores se pone el énfasis en la “particularidad” y en la “unicidad” del caso. Somos conscientes de que el contexto social, histórico y cultural del centro (la Escuela de Magisterio de Segovia), le dará un matiz particular a la investigación, pues en dicha escuela se comenzó a desarrollar en el curso 2004/05 el “Grupo de Trabajo de Evaluación Formativa”, y en el curso posterior se creó desde la Escuela una Red de Evaluación Formativa Interuniversitaria que se expandió hasta lograr un alcance nacional. Esto marca con un sello de identidad el contexto en general y el tema de la evaluación formativa y compartida en particular. Pero es interesante también la consideración de MacDonald y Walker (1975, p. 3) de que el estudio exhaustivo de un caso puede dar ideas de relevancia universal. Y es que, consideramos que a pesar del marcado carácter que se confiere al contexto en el que investigamos, podremos obtener propuestas que puedan extrapolarse a otros centros de Educación Superior.

3.2.1. TIPOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS

No existe unificación a la hora de establecer tipologías de EC, pero generalmente éstas no son excluyentes, sino complementarias. Nosotros nombraremos las propuestas por Simons (2011), Valles (2007a) y Stake (2007) posicionando nuestra investigación donde más se ajusta dentro de cada una de ellas.

Valles (2007a, pp. 99-100) presenta los siguientes tipos de EC: (a) el etnográfico que su técnica más utilizada es la observación participante; (b) el biográfico que se usan sobre todo los documentos personales, los relatos de vida y las historias de vida; (c) “otros EC” caracterizados

por metodologías singulares donde lo cualitativo y lo cuantitativo se presenta entremezclado. Según esta clasificación, nuestra investigación se enmarcaría dentro de “otros EC”, pues como se explicará posteriormente, las técnicas que hemos utilizado son tanto cualitativas como cuantitativas.

Simons (2011, pp. 43-45) diferencia los siguientes: (a) EC dirigido por la teoría cuando se investiga un caso a través de una determinada visión teórica, o generado por la teoría cuando la teoría generada surge de los propios datos a través de un enfoque clásico de teoría fundamentada; (b) EC evaluativo donde se trata de evaluar un programa o proyecto que constituye el caso, (c) EC etnográfico donde se utilizan como técnicas fundamentales la observación participante y la entrevista, y se interpreta el caso en relación con una teoría de la cultura. En nuestro caso, se trataría de un EC dirigido por la teoría, pues nuestra pertenencia a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria nos aporta un marco teórico de referencia del que partimos sobre la temática a investigar. No consideramos que se trate de un EC evaluativo, pues nuestro objetivo no es evaluar los sistemas de evaluación que se llevan a cabo (metaevaluación), sino conocer las percepciones de las personas implicadas en dichos sistemas sobre los mismos. Como hemos indicado en el párrafo anterior, tampoco sería un EC etnográfico puesto que no nos hemos servido de las técnicas que en estos casos se utilizan.

Según Stake (2007, pp. 15-18), los EC pueden ser: (a) intrínsecos, cuando la elección del caso viene determinada por un interés en sí mismo. En este sentido nos interesa lo que en él sucede; (b) instrumentales, cuando la elección del caso supone un pretexto para acercarnos a la comprensión de un fenómeno de mayor calado y por tanto, utilizamos nuestro caso para aprender más sobre otros casos; (c) colectivos, cuando estudiamos varios casos que nos llevarán a una interpretación colectiva del tema.

Según la clasificación de Stake (2007), nuestra investigación no es un EC intrínseco porque el interés no viene dado únicamente por el caso en sí mismo, ni reside exclusivamente en el caso que estudiamos, ya que también nos interesa comprender el objeto de estudio de manera más general y poder comprender también otros casos. Tampoco es un EC colectivo, pues no hemos seleccionado varios casos, sino que nos hemos centrado en uno único.

Se trata de un EC instrumental, pues se define en tanto en cuanto pretendemos conocer y comprender el objeto de estudio (la percepción ante la evaluación formativa en la FIP) de manera amplia a través del conocimiento de un caso particular. Es decir, pretendemos examinar el caso para profundizar en un tema, de tal modo que éste nos sirva de apoyo de apoyo para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Algunos criterios que podrían ser útiles al seleccionar un caso instrumental son, entre muchos otros: la ubicación geográfica, la disposición de las instituciones y las personas que se van a estudiar, la oportunidad y cercanía de donde uno viva, etc. En nuestro caso, hemos escogido la Escuela de Magisterio de Segovia por algunos de los criterios citados (cercanía, facilidad de acceso al campo, etc.), pero especialmente por el contexto particular que envuelve a la Escuela y que le da un matiz diferente a otros centros de FIP: en ella se sembró en el curso 2004/05 la primera semilla en el “Grupo de Trabajo de Evaluación Formativa” de lo que posteriormente sería la Red Nacional de Evaluación

Formativa en Docencia Universitaria. A pesar de esta seña particular, el objetivo de la investigación no es realizar un minucioso estudio intrínseco de la propia Escuela. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá del mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no solo al caso seleccionado sino también a otros. Esto no quiere decir que estemos tratando con casos representativos, pero como hemos indicado con anterioridad, las conclusiones a las que se llegan y las propuestas que se plantean, podrían alcanzar no solo a la Escuela de Magisterio de Segovia, sino también a otros centros universitarios.

3.2.2. FASES EN EL ESTUDIO DE CASO

Como bien sabemos, cada estudio de caso es particular y diferente del resto, pero en todos se comparten unas pautas generales sobre las fases que se deben seguir en el proceso de investigación. Martínez (1988, pp. 43-45, 1990, pp. 60-64) las clasifica en tres: (a) fase preactiva; (b) fase interactiva; (c) fase postactiva. A continuación detallaremos las fases seguidas en nuestro estudio tomando como referente esta clasificación.

Fase preactiva

En esta fase deben plantearse las propias preconcepciones y los fundamentos epistemológicos que enmarcan la investigación. En nuestro caso, como ya hemos especificado en los epígrafes anteriores, tomamos conciencia de los paradigmas existentes en la investigación en las Ciencias Sociales y las racionalidades en educación, y nos posicionamos en un punto determinado en función de cómo pensábamos nuestro objeto de estudio: desde el paradigma interpretativo y la racionalidad práctica.

Una vez claro el posicionamiento teórico-metodológico, definimos el “tema émico”, que se plantea antes del contacto con la realidad a investigar (Vázquez y Angulo, 2003, p. 26). En nuestro caso, el tema émico fue el siguiente: estudiar el uso de los sistemas de evaluación del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y analizar la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida por parte de los tres colectivos implicados: alumnado, alumnado egresado y profesorado.

Posteriormente, planteamos las que serían “preguntas de investigación”, que delimitaron el objeto de estudio y marcarían el transcurso de la misma. Aunque ya han sido reflejadas en el primer capítulo, en el epígrafe de “propósitos e interrogantes”, las volvemos a incluir para que el lector o lectora pueda tenerlas más presentes:

(a) Sobre el uso de los sistemas de evaluación en general: ¿Cuáles son los sistemas de evaluación que se ponen en práctica? ¿Cuáles son los medios de evaluación que se utilizan para obtener la calificación final? ¿Se fomenta la participación e implicación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación? ¿Influye la especialidad cursada en los egresados y alumnos a la hora de percibir más o menos formativa y compartida la evaluación vivenciada? ¿Influye la categoría profesional, la edad, la posesión de estudios psicopedagógicos, Magisterio o el CAP, la realización de formación de la propia Universidad o los años de experiencia docente

en el profesorado a la hora de utilizar sistemas de evaluación más o menos formativos y compartidos? ¿Existen diferencias en las percepciones de los sistemas de evaluación entre los egresados, el alumnado y el profesorado?

(b) Sobre la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida: ¿Cómo valoran globalmente los tres colectivos implicados el uso de sistemas de evaluación formativa y compartida? ¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes? ¿Qué utilidad tienen los medios y técnicas de evaluación formativa y compartida? ¿Se reproduce en la práctica profesional lo vivido como estudiante? ¿Qué propuestas pueden hacerse para mejorar los sistemas de evaluación? ¿Ha habido un cambio de roles en el alumnado y el profesorado hacia el modelo que demanda el EEES? ¿Tiene claro el profesorado la diferencia terminológica entre “evaluación” y “calificación”?

Una vez planteado el tema ético y las preguntas de investigación, hicimos una recapitulación de la información y los recursos de los que disponíamos y delimitamos los criterios de selección del caso. Al respecto, Stake (1995, p. 4) plantea que puesto que la investigación de EC no es una investigación de muestras, se debe escoger aquel del que más se pueda aprender. Ragin (1992, pp. 217-227) señala cuatro formas de delimitar el caso. Una de ellas define el objeto en función de fronteras preexistentes. Ésta es la que se ajusta a nuestro caso particular, que se trata de una institución con claras fronteras físicas y administrativas. Así, nuestra “unidad singular de análisis” (Simons, 2011, p. 51) es la Escuela de Magisterio de Segovia de la Universidad de Valladolid. Pero fue necesario tener en cuenta la complejidad del caso, pues el objeto requería un abordaje con los diferentes grupos de agentes implicados: el profesorado, el alumnado y los egresados.

Tras la delimitación del caso, decidimos las técnicas que utilizaríamos para alcanzar cada uno de los objetivos (análisis documental, grupos de discusión y encuestas) y realizamos una temporalización aproximada para llevar a cabo la investigación (que ha sido reajustada a lo largo de todo el proceso en múltiples ocasiones).

Fase interactiva

En nuestro caso, una vez inmersos en la investigación y comenzada la toma de contacto con la realidad, surgió un “tema étic” (nace desde dentro) (Vázquez y Angulo, 2003, p. 26) como una nueva necesidad: construir la intrahistoria de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida, reconstruyendo el contexto de su creación-expansión y analizando sus líneas de trabajo e investigación. De esta manera, y haciendo uso de la flexibilidad que otorga un estudio de casos, incluimos este nuevo tema, denominándolo “objetivo emergente”.

Además, en esta fase se incluye el trabajo de campo, centrado en la recogida de datos utilizando las diferentes técnicas de investigación que se han diseñado y su posterior análisis. En el punto siguiente se especifica la aplicación de cada una de ellas y las herramientas utilizadas para el análisis.

Fase postactiva

Se refiere a la elaboración del informe final del estudio en que se detallan las reflexiones críticas sobre el caso estudiado, las conclusiones y resultados obtenidos. En nuestro caso, se trataría de la redacción de esta tesis, pero también se incluiría dentro de esta fase el futuro acto de defensa ante un tribunal, así como la posible difusión de los resultados de la misma.

3.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Existe una considerable variedad de técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de estudio de caso (Vázquez y Angulo, 2003, p. 26). Tanto las técnicas cualitativas como las cuantitativas nos sirven para ampliar la interpretación del caso y profundizar sobre el mismo (Simons, 2011, p. 58). En nuestro EC hemos hecho uso de una combinación de ambos tipos de técnicas en función del objetivo que se ha pretendido alcanzar o las preguntas a las que hemos pretendido dar respuesta (figura 3.4). Concretamente, las técnicas cualitativas de las que hemos hecho uso son: el análisis documental y el grupo de discusión. La técnica cuantitativa utilizada ha sido la encuesta.

A continuación se exponen las técnicas utilizadas en el proceso de investigación, explicando el diseño llevado a cabo para su utilización y las herramientas de análisis. Comenzamos con las encuestas; posteriormente con los grupos de discusión; finalmente exponemos el proceso del análisis documental que hemos llevado a cabo para reconstruir la intrahistoria de la Red de Evaluación, cuyos resultados han sido expuestos anteriormente en el marco teórico (como antecedentes de la investigación).

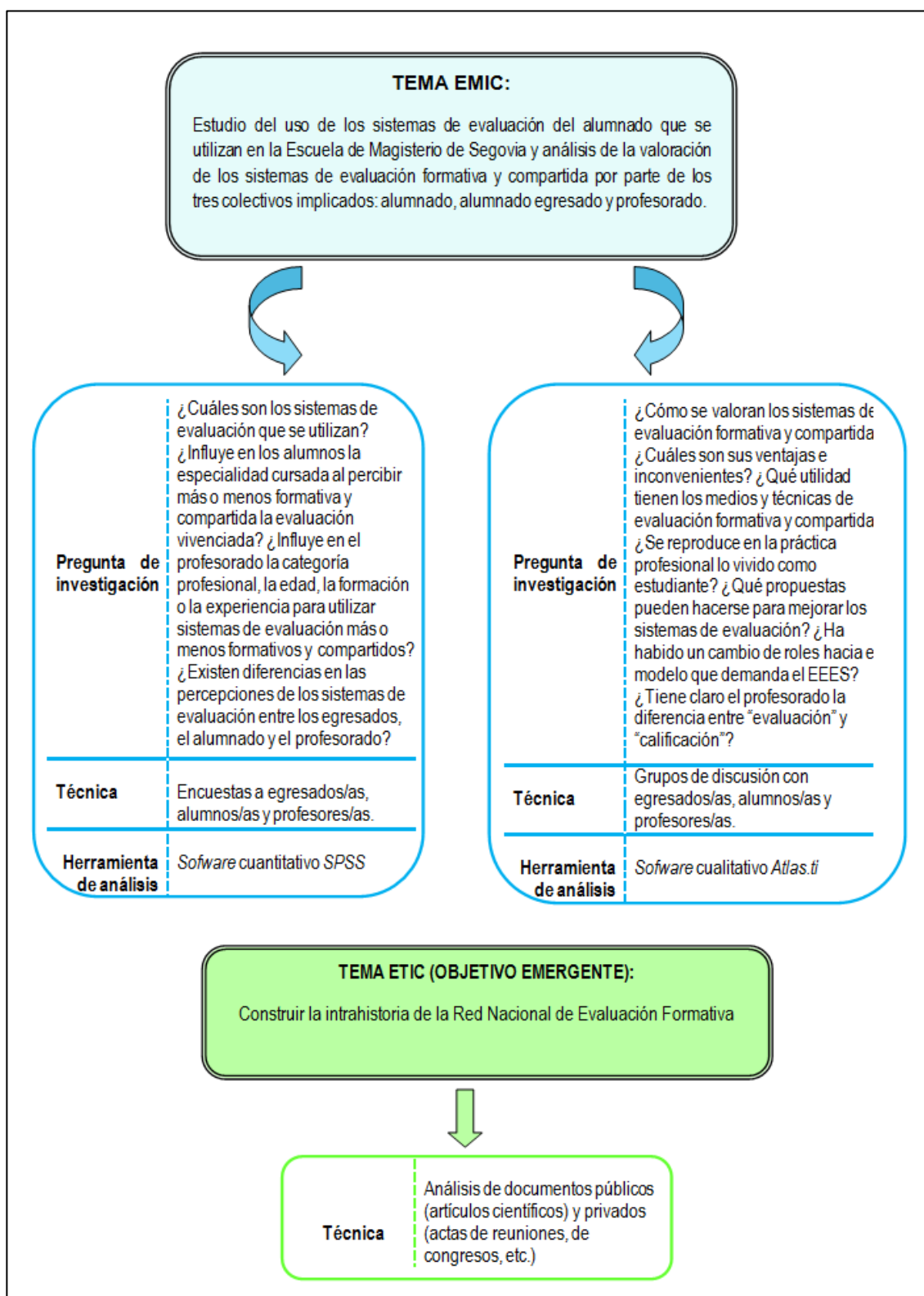


Figura 3.4. Relación entre temas, preguntas de investigación y técnicas. Fuente: elaboración propia.

3.3.1. ENCUESTAS

La técnica de la encuesta consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una muestra. El instrumento básico de la investigación mediante encuesta son los cuestionarios, con los que se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan las personas encuestadas, mediante preguntas por escrito (Buendía, 1992, p. 207). Es una de las técnicas de investigación social más usadas gracias a su utilidad para obtener datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su experiencia (Bernal y Velázquez, 1989, p. 34).

Existen diversos tipos de encuestas, según la forma de recogida de datos: encuesta “cara a cara” donde el cuestionario es aplicado por el entrevistador, encuesta telefónica, encuesta autoadministrada, encuesta por correo y encuesta por Internet (Alvira, 2004, pp. 45-51; Azofra, 2000, pp. 65-67; Blaxter, Hughes, y Tight, 2008, p. 196; Combessie, 2000, pp. 50-52).

La estructura del cuestionario debe componerse de las siguientes partes fundamentales:

- (1) Anuncio: debe ir al inicio del cuestionario. Se especifica el origen y la intención del mismo (Combessie, 2000, p. 54), y donde se garantice el anonimato de los mismos (Azofra, 2000, p. 65).
- (2) Matriz: se trata del conjunto de preguntas que resumen de la forma más eficaz la procedencia social, trayectoria y situación actual de la persona encuestada. Son esenciales en la medida en que permiten explicar las variaciones observables en las respuestas a las demás cuestiones. Todas ellas son, en principio, variables explicativas, también llamadas variables activas o independientes” (Combessie, 2000, p. 58).
- (3) Preguntas: se reagrupan por “unidades temáticas” siguiendo una lógica interna y vinculándose a las unidades anteriores y posteriores (Combessie, 2000, p. 59). Como podemos ver en la tabla 3.1 éstas pueden ser de varias clases.

Tabla 3.1. Tipos de preguntas de un cuestionario

TIPOS DE PREGUNTAS	
Según la libertad que ofrece en la respuesta	<ul style="list-style-type: none"> - Abiertas - Cerradas - Semicerradas / categorizadas
Según las opciones que ofrecen a las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Dicotómicas (solo ofrecen dos posibilidades) - Categorizadas (o de escala ordinal) - De escala numérica - De valoración
Según se plantean	<ul style="list-style-type: none"> - Directas (abordan lo que interesa saber) - Indirectas (dan un rodeo al tema)
Según la naturaleza del contenido	<ul style="list-style-type: none"> - De identificación - De contenido - De acción - De introducción - De filtro - De consistencia - De información - De aspiraciones - De opinión y creencias

Fuente: elaboración propia a partir de Bergua (2011, pp. 85-86) y Buendía (1992, pp. 209).

Cuando lo que se pretende conocer son actitudes, valoraciones u opiniones, suele utilizarse un tipo de cuestionario determinado: las escalas. Éstas pueden ser de distintas clases, pero “un criterio básico de escalamiento es el que presta atención a las propiedades ordinales o intervalos que puedan tener los continuos actitudinales”. Una de las más conocidas es la escala propuesta por Likert en 1932 (“escala *Likert*”) con la que se pretendía subsanar algunos errores de escalas utilizadas con anterioridad (“escala *Thurstone*”). Por ejemplo, permite abrir el abanico de opciones de los ítems pero sin abandonar la escala ordinal. Propone que la mitad de los ítems esté en una zona positiva y la otra mitad en una negativa (Bergua, 2011, p. 88-90).

3.3.1.1. Instrumento de recogida de datos

El instrumento para la recogida de datos, tanto del grupo poblacional de los egresados, como de los alumnos y profesores, fue un cuestionario aplicado en 2009. Concretamente una “escala *Likert*” de 5 puntos, con valores de 0 a 4. Las personas encuestadas respondían en función del grado de acuerdo con el enunciado (siendo el 0 equivalente a totalmente en desacuerdo y el 4 a totalmente de acuerdo). Esto permite que todas las preguntas puedan ser consideradas como variables numéricas, “ya que según O’Brien (1979), Schroeder, Sjoquist y Stephan (1990) y Díaz

(2002) una variable ordinal puede tratarse como métrica cuando tenga cinco o más categorías” (Gutiérrez et al, 2011, p. 503).

Para la construcción de dicha escala se tuvieron en cuenta instrumentos ya validados utilizados para investigar sobre temáticas similares a la nuestra (Fernández-Pérez, 1989; Flórez, 1999; Prieto, 2005; Trillo, 2005; Tejedor, 1998; citados por Gutiérrez et al, 2011, p. 503). Primeramente, se recogió una amplia lista de posibles preguntas que fueron evaluadas por distintos expertos, profesionales de la FIP. Posteriormente, se seleccionaron las más pertinentes por su relevancia (los ítems deberían estar claramente relacionados con el objeto de estudio) y claridad (fácilmente comprensibles, con afirmaciones simples).

Una vez seleccionadas las preguntas, dicha escala fue sometida a una comprobación previa (“pretest”), cuyos objetivos principales son los siguientes: comprobar que todas las preguntas se entienden y se interpretan de la misma manera; confirmar que las categorías de respuesta son exhaustivas; comprobar que el orden y la disposición de las preguntas es el adecuado, medir la longitud del cuestionario (Azofra, 2000, p. 68). El “pretest” fue aplicado a un número reducido de personas seleccionadas (profesores/as y alumnos/as) para comprobar que su administración no provocaba dificultades imprevistas. El modo de administrar la prueba, siguiendo las indicaciones de la literatura especializada, fue idéntico al previsto para la encuesta (Combessie, 2000, pp. 49-50).

Tras las modificaciones pertinentes se obtuvo el cuestionario definitivo (anexos 2, 3 y 4), denominado “Escala de Valoración sobre la Evaluación Formativa y Participación del Alumnado” (EVEF-PA) y su estructura se compone de los siguientes elementos: (1) anuncio; (2) matriz; (3) preguntas.

(1) En el anuncio se indicaba de manera breve la finalidad del estudio y la garantía de anonimato. Además, dicho anuncio se explicó de manera oral en todos los casos antes de la aplicación del cuestionario.

(2) En la matriz se recogía información relevante de cada uno de los encuestados (variables descriptivas) con el fin de poder tenerlos en cuenta al analizar los resultados. Así las variables a considerar en el grupo de los egresados fueron: sexo, edad, especialidad y año de finalización de estudios (figura 3.6). En el grupo de alumnos: sexo, edad, especialidad y estudios cursados (figura 3.5). En el grupo de profesores: años de experiencia, posesión del título de doctor, sexo, edad, categoría profesional y formación pedagógica (figura 3.7).

3.3. Técnicas de investigación

Proyecto de Investigación: Evaluación Formativa y Espacio Europeo de Educación Superior									
Escuela-Facultad de tus últimos estudios (localidad): _____									
Especialidad: _____									
Curso escolar de finalización de estudios:	<input type="text"/>	Sexo:	<table border="1"> <tr> <th>Hombre</th> <th>Mujer</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table>	Hombre	Mujer	0	1	Edad:	<input type="text"/>
Hombre	Mujer								
0	1								

Figura 3.5. Matriz del cuestionario aplicado a los egresados/as. Fuente: cuestionario EVEF-PA.

Proyecto de Investigación: Evaluación Formativa y Espacio Europeo de Educación Superior																			
Escuela-Facultad (localidad): _____																			
Especialidad: _____																			
Estudios cursados:	<table border="1"> <tr> <th>Bachiller</th> <th>FP</th> <th>Diplomado</th> <th>Licenciado</th> <th>otros</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table>	Bachiller	FP	Diplomado	Licenciado	otros	0	1	2	3	4	Sexo:	<table border="1"> <tr> <th>Hombre</th> <th>Mujer</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table>	Hombre	Mujer	0	1	Edad:	<input type="text"/>
Bachiller	FP	Diplomado	Licenciado	otros															
0	1	2	3	4															
Hombre	Mujer																		
0	1																		

Figura 3.6. Matriz del cuestionario aplicado al alumnado. Fuente: cuestionario EVEF-PA.

Proyecto de Investigación: Evaluación Formativa y Espacio Europeo de Educación Superior																			
Estudios en los que imparte docencia (localidad): _____																			
Años de experiencia:	<input type="text"/>	Posee el título de doctor:	<table border="1"> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table>	Sí	No	1	2	Sexo:	<table border="1"> <tr> <th>Hombre</th> <th>Mujer</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table>	Hombre	Mujer	1	2	Edad:	<input type="text"/>				
Sí	No																		
1	2																		
Hombre	Mujer																		
1	2																		
Señale su categoría profesional:	<table border="1"> <tr> <th>Catedrático de Universidad</th> <th>Titular de Universidad (o CAEU)</th> <th>Titular de Escuela Universitaria</th> <th>Contratado a tiempo total (doctor)</th> <th>Contratado a tiempo parcial (o similar)</th> <th>Becario de investigación (o similar)</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	Catedrático de Universidad	Titular de Universidad (o CAEU)	Titular de Escuela Universitaria	Contratado a tiempo total (doctor)	Contratado a tiempo parcial (o similar)	Becario de investigación (o similar)	0	1	2	3	4	5	Posee algún tipo de formación psicopedagógica:	<table border="1"> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table>	Sí	No	1	2
Catedrático de Universidad	Titular de Universidad (o CAEU)	Titular de Escuela Universitaria	Contratado a tiempo total (doctor)	Contratado a tiempo parcial (o similar)	Becario de investigación (o similar)														
0	1	2	3	4	5														
Sí	No																		
1	2																		
En caso afirmativo, especifique cuál (tantas como considere oportunas):																			
<table border="1"> <tr> <th>Estudios de Magisterio, Pedagogía, Psicología, ...</th> <th>Algunas asignaturas de la carrera</th> <th>Curso de Aptitudes Pedagógicas (CAP)</th> <th>Formación de la propia universidad (cursos, talleres...)</th> <th>Otros</th> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table>	Estudios de Magisterio, Pedagogía, Psicología, ...	Algunas asignaturas de la carrera	Curso de Aptitudes Pedagógicas (CAP)	Formación de la propia universidad (cursos, talleres...)	Otros	0	1	2	3	4	←								
Estudios de Magisterio, Pedagogía, Psicología, ...	Algunas asignaturas de la carrera	Curso de Aptitudes Pedagógicas (CAP)	Formación de la propia universidad (cursos, talleres...)	Otros															
0	1	2	3	4															

Figura 3.7. Matriz del cuestionario aplicado al profesorado. Fuente: cuestionario EVEF-PA.

(3) Las preguntas de la EVEF-PA administrada al alumnado y al alumnado egresado sumaban un total de 27 ítems agrupados en 4 bloques: (1ª) sobre el sistema de evaluación en general, 10 preguntas; (2ª) sobre el tipo de examen, 5 preguntas; (3ª) sobre la calificación, 8 preguntas; (4ª) sobre la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación, 4 preguntas.

La EVEF-PA administrada al profesorado constaba de 25 preguntas agrupadas en 4 bloques: (1º) sobre el sistema de evaluación en general, 8 preguntas; (2º) sobre el tipo de examen, 5 preguntas; (3º) sobre la calificación, 8 preguntas; (4º) sobre la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación, 4 preguntas.

Las preguntas fueron prácticamente las mismas en los tres cuestionarios, las únicas diferencias que existieron fueron dos: la primera, respecto a la forma de redactarlas. Por ejemplo, en la EVEF-PA del alumnado se plantea: “Con respecto a la evaluación, indica en cuántas asignaturas durante el paso por tus estudios se cumplían las siguientes afirmaciones...”, mientras que en la de profesorado se comienza diciendo: “En el desarrollo de tus clases...”. La segunda, es que en el primer bloque (sobre el sistema de evaluación en general) de la EVEF-PA del alumnado y egresado se incluyen dos preguntas que no se incluyen en el del profesorado (si “existían similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas” y “en cuántas asignaturas se evaluó el programa”).

Al final de los tres cuestionarios se incluyó un recuadro para añadir “observaciones”.

3.3.1.2. Muestreo (y características de los participantes)

En la investigación se han incluido tres grupos poblacionales pertenecientes a la Escuela de Magisterio de Segovia. El diseño muestral dentro de cada uno de los colectivos corresponde al tipo de muestreo no probabilístico y de conveniencia, donde la selección de los casos se realiza en función de la disponibilidad y la facilidad para su acceso (Alvira, 2004, p. 21). Sin embargo, las características de la muestra de la escuela de Magisterio de Segovia se asemejan a la población de referencia.

A continuación se detallan las características de cada uno de estos grupos.

Grupo poblacional: egresados

El número de alumnos y alumnas egresadas de los últimos 5 años que cumplimentaron el cuestionario fueron un total de 46. En este caso, la diferencia entre hombres y mujeres fue mayor que en la muestra del alumnado: un 70% de mujeres frente a un 30% de hombres.

La edad media es de 26 años (aumenta en 4 años la edad media del alumnado, pues lógicamente, se trata de personas que ya han finalizado sus estudios). Desglosándolo en franjas de edad, la distribución de la muestra quedaría así: en la franja de 20-24 años se sitúa el 41,3%. En la en la franja de los 25 y los 29 años el 43,5% y en la franja superior a los 30 años un 15,2% del alumnado egresado.

La distribución del alumnado egresado en función de las especialidades cursadas se observa en la tabla 3.2.

Tabla 3.2. Distribución de la muestra de egresados/a por especialidades

Especialidad	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	% relativo	% acumulado
Educación Física	15	15	32,6%	32,6%
Educación Infantil	13	28	28,3%	60,9%
Educación Primaria	9	37	19,5%	80,4%
Educación Musical	9	46	19,6%	100%
TOTAL	46	46	100%	100%

La representación más numerosa la encontramos en los egresados y egresadas que cursaron Educación Física e Infantil (el 32,6% y el 28,3% respectivamente). Quienes estudiaron Primaria y Musical representan un 19,5% en ambos casos.

La última variable que se tuvo en consideración, fue el año de finalización de los estudios de Magisterio en la E.U. de Segovia. La distribución se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 3.3. Distribución de la muestra de egresados por año de finalización de estudios

Año finalización	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	% relativo	% acumulado
2004	4	4	8,7%	8,7%
2005	5	9	10,9%	19,6%
2006	13	22	28,3%	47,8%
2007	12	34	26,1%	73,9%
2008	10	44	21,7%	95,7%
2009	2	46	4,3%	100,0%
TOTAL	46	46	100%	100%

Como vemos, el año de finalización de los estudios de la mayoría del alumnado egresado se concentra entre 2006, 2007 y 2008.

Grupo poblacional: alumnado

La muestra está compuesta por 205 alumnos y alumnas de último curso de las especialidades de Magisterio que se impartían en la Escuela de Segovia en el momento de aplicación de la encuesta. Las variables consideradas en la matriz de la EVEF-PA, como hemos indicado anteriormente, fueron las siguientes: sexo, edad, especialidad y estudios cursados. A continuación detallamos cada una de ellas.

Respecto al sexo, la muestra cuenta con un porcentaje superior de mujeres: el 58,5% frente al 41,5% de hombres, siendo fiel reflejo de la población o universo, donde las mujeres están presentes en mayor medida en estas carreras.

La edad media del alumnado se sitúa en 22 años. Ahondando más en la distribución por edad, puede comprobarse que la mayoría del alumnado está en la franja 20-24 años (86,1%). El 11,8% se sitúa entre los 25 y los 29 años y solamente un 2,1% del alumnado tiene de más de 30 años.

La distribución de la muestra en función de las especialidades cursadas puede verse en la 3.4.

Tabla 3.4. Distribución de la muestra del alumnado por especialidades

Especialidad	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	% relativo	% acumulado
Educación Física	110	110	53,7 %	53,7 %
Educación Infantil	45	155	22 %	75,6 %
Educación Primaria	43	198	21 %	96,6 %
Educación Musical	7	205	3,4 %	100 %
TOTAL	205	205	100,0 %	100 %

Más de la mitad de la muestra estudia la especialidad de Educación Física. Educación Infantil y Educación Primaria presentan datos similares (el 22% y 21% respectivamente), mientras que solo un 3,4% del alumnado que forma parte de la muestra estudia Educación Musical.

Sobre los estudios cursados con anterioridad, la gran mayoría (el 80,2% ha estudiado Bachillerato). Solamente un 9,1% del alumnado procede de otra Diplomatura y un 10,7% de Formación Profesional.

Grupo poblacional: profesorado

La muestra está compuesta por 14 profesores y profesoras de la E.U. de Magisterio de Segovia. Concretamente, el 64,3% son hombres y el 35,7% mujeres. La edad media de la muestra del profesorado es de 45 años, y se distribuye de la siguiente manera: el 58,3% se encuentran en la franja de entre 35 y 44 años; el 33,3% entre los 45 y los 54 años; el 8,3% tiene más de 55 años.

La experiencia media como docentes en la universidad es de 14 años, pero la desviación típica es de 8,8 puntos, lo que quiere decir que la experiencia es bastante dispersa (con respecto a la media). El valor mínimo es de 2 años, y el máximo de 29, por lo que el rango es de 27 años (entre la persona que menos experiencia tiene y la que más).

La mitad de la muestra (el 50%) está en posesión del título de doctor/a y la otra mitad no lo está.

Respecto a la categoría profesional, en el siguiente diagrama de sectores (figura 3.8) se observa la distribución en función de si son profesorado titular de Universidad o catedrático/a de Escuela Universitaria (PTUN-CAEU), profesorado titular de Escuela Universitaria (PTEU), profesorado contratado doctor o profesorado contratado a tiempo parcial.

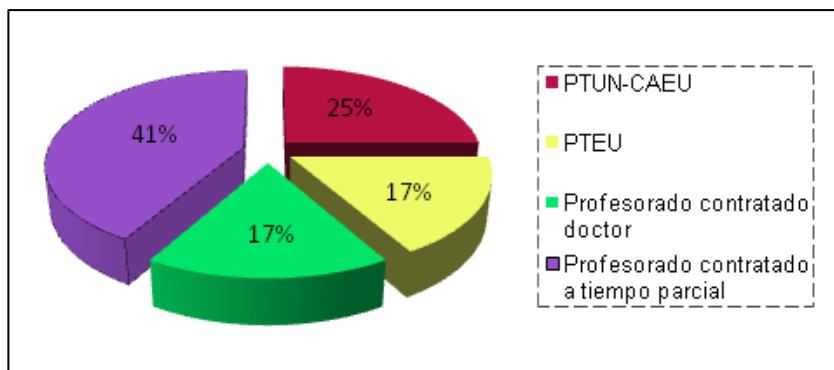


Figura 3.8. Categoría profesional del profesorado.

Con respecto a su formación, la gran mayoría (el 92,9%) posee algún tipo de formación psicopedagógica. De entre éstos, dicha formación psicopedagógica proviene de haber cursado estudios de Magisterio, Psicología o Pedagogía (el 42,9%), asignaturas de la carrera (el 38,5%), el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) (el 46,2%) y/o de haber realizado alguna vez cursos de la Universidad, talleres, etc. (el 69,2%).

3.3.1.3. Recogida de información

La aplicación del cuestionario definitivo (EVEF-PA) a la muestra seleccionada dentro de los tres colectivos indicados (egresados, alumnado y profesorado) se hizo de forma “autoadministrada” (Combessie, 2000, p. 51). Es decir, que ellos mismos lo completaron.

En el caso del alumnado, esta modalidad se llevó a cabo aplicando un cuestionario a un grupo numeroso de personas, con la supervisión del entrevistador o entrevistadora que explicó la forma de cumplimentarlo y resolvió las dudas emergentes durante su desarrollo (Azofra, 2000, p. 66).

En el caso de la aplicación del cuestionario al alumnado egresado y al profesorado, éste fue entregado personalmente a la muestra seleccionada.

3.3.1.4. Técnicas de análisis de datos

Tras haber llevado a cabo el trabajo de campo (aplicación y recogida de los cuestionarios), procedimos a importar las respuestas a una matriz de datos en el paquete estadístico *SPSS 18.0*, compuesta por tantos casos (n) como informantes y variables como las recogidas en la matriz del cuestionario más las preguntas incluidas en el mismo.

Este programa “es un sistema global para el análisis de datos que puede adquirir datos de casi cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de distribuciones y tendencias, estadísticos descriptivos y análisis estadísticos complejos” (Manual del usuario de *SPSS*, 2006, p. iii).

Una vez incluidos todos los datos en la matriz, procedimos a la codificación (Alvira, 2004, p. 54), clasificando de un modo sistemático en categorías mutuamente excluyentes y exhaustivas las respuestas a las preguntas, adjudicándoles un valor numérico para poder después analizar la información estadísticamente.

El siguiente paso fue decidir el tratamiento de la no respuesta. Tanto en el caso del análisis descriptivo como en el correlacional, la falta de información se solventó teniendo en cuenta únicamente los casos de los que poseíamos información.

Una vez lista la matriz de datos se procedió al análisis de los mismos, que consistió primeramente en un análisis intra-grupal y posteriormente en uno inter-grupal.

3.3.1.4.1. Análisis de datos intra-grupal

(A) Análisis descriptivo

En primer lugar hicimos un análisis exploratorio inicial de los ítems de cada uno de los cuatro bloques fundamentales: (1) sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación en general; (2) sobre los medios de evaluación; (3) sobre la calificación; (4) sobre la implicación del alumnado en el proceso de evaluación. Además, se crearon dos variables nuevas: MB1 y MB4.

La variable MB1 ha sido hallada en cada sujeto realizando la media aritmética de todas las respuestas a las preguntas incluidas en el “bloque 1” del cuestionario, exceptuando la pregunta 1.5. [\bar{x} (B1 \emptyset P.1.5)], que hacía referencia a si “existían similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas”. De ésta manera, la variable ha sido obtenida de la siguiente manera: \bar{x} B1= (P.1.1 + P.1.2 + P.1.3 + P.1.4 + P.1.6) / 5. Así, cuanto más puntuación obtiene un sujeto en MB1, mayor percepción tiene éste de haber vivenciado sistemas de evaluación formativa.

La variable MB4 ha sido hallada en cada sujeto realizando la media aritmética de todas las respuestas a las preguntas incluidas en el “bloque 4” del cuestionario. Así la variable queda expresada de la siguiente forma: \bar{x} B4= (P.4.1 + P.4.2 + P.4.3 + P.4.4 + P.4.5 + P.4.6) / 6. De

ésta manera, cuanto mayor es la puntuación de MB4, mayor es la percepción de que los sistemas de evaluación fueron compartidos, implicando al alumnado en los mismos.

Para el análisis exploratorio inicial de los ítems se hizo uso de la estadística descriptiva. Ésta se centra en organizar los datos y calcular índices estadísticos para una muestra (Álvaro y Garrido, 1995, p. 15). Se utilizaron técnicas descriptivas de las variables consideradas en cada grupo poblacional. En los resultados se presentan las variables unidimensionales utilizando estadísticos de tendencia central y de dispersión.

Respecto a las medidas de tendencia central, en este caso se tratan de índices cuantitativos que nos proporcionan información sobre la posición que ocupa una determinada muestra con respecto a la distribución de valores de una variable. Concretamente, el estadístico de tendencia central que hemos utilizado es la media (\bar{x}), entendida como la suma de todos los valores que variable toma en una muestra dividida por el número total de observaciones. Se descartó presentar los datos relativos a otros estadísticos como la mediana o la moda debido a que las puntuaciones eran muy similares a las de la media (e incluso idénticas en algunos casos) y por lo tanto no aportaban ningún matiz particular.

Los estadísticos de dispersión nos indican el grado en que un conjunto de puntuaciones están próximas o lejanas entre sí. Concretamente, el más utilizado para el análisis ha sido la desviación típica (σ), entendida como la raíz cuadrada de la varianza (que es la media de las diferencias cuadráticas de unas puntuaciones determinadas con respecto a su media). En algunas ocasiones puntuales, se ha hecho uso del rango, entendido como la distancia existente entre la puntuación máxima y la mínima; no obstante, esta medida de dispersión ofrece menos información relevante en nuestro análisis y ha sido utilizada en ocasiones muy puntuales.

La utilización de tablas de frecuencias (donde se muestra la distribución de los valores de una variable y la frecuencia correspondiente a cada uno de ellos) y porcentajes se ha utilizado únicamente en casos puntuales, sobre todo cuando las desviaciones de la media son elevadas y por lo tanto el desglose de los datos se hace necesario para comprender el fenómeno.

Recordamos que los ítems de la escala ordinal del cuestionario se correspondían con los que se observan en la tabla 3.5. Por lo tanto, para el análisis se tuvo en cuenta la siguiente categorización en función de los valores asignados:

Tabla 3.5. Valores asignados a las variables nominales del cuestionario

Variable nominal	Variable de escala*	Intervalo de valores asignados a la variable
Nada	0	(0 - 0,5)
Poco	1	(0,6 - 1,5)
Algo	2	(1,6 - 2,5)
Bastante	3	(2,6 - 3,5)
Mucho	4	(3,6 - 4)

* En este caso, las variables son ordinales, pero se han tratado como numéricas, pues “según O’Brien (1979), Schroeder, Sjoquist y Stephan (1990) y Díaz (2002) una variable ordinal puede tratarse como métrica cuando tenga cinco o más categorías” (Gutiérrez et al, 2011, p. 503).

(B) Análisis correlacional

Posteriormente se utilizó la estadística inferencial para extraer conclusiones sobre una población partiendo de las características conocidas de la muestra escogida. Para ello se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor (*ANOVA*) y un análisis de correlaciones bivariadas.

B.1) En primer lugar se llevo a cabo un análisis de varianza de un factor (*ANOVA*) en los tres colectivos. En este análisis intervienen una variable independiente y otra dependiente (cuyos valores son los que se pretenden analizar). Se ha decidido llevar a cabo este tipo de análisis debido a que la variable dependiente ha sido medida con una escala de intervalo y la independiente con una escala nominal. De ésta manera, se ha establecido una comparación entre las medias de los diferentes grupos de la muestra y a partir de la misma se ha inferido una conclusión (Álvaro y Garrido, 1995, pp. 99-100). El nivel de significación estipulado fue del 5% (0,005), por encima del cual se aceptó la hipótesis nula.

En el caso de los egresados y del alumnado, con el *ANOVA* se pretendía conocer:

- Si la especialidad cursada (variable independiente “especialidad”) influía en la percepción sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación que vivenciaron (variable dependiente “MB1”).
- Si la especialidad cursada (variable independiente “especialidad”) influía en la percepción sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación que vivenciaron (variable dependiente “MB4”).

De acuerdo con Álvaro y Garrido (1995, p. 102), en los casos en los que los resultados del análisis de varianza llevan a rechazar la hipótesis nula, debe hacerse un análisis posterior con el objetivo de comprobar qué pares de medias difieren entre sí de forma significativa. En nuestro caso se hizo un análisis *post hoc* y asumiendo varianzas iguales, se pidió al programa estadístico que utilizase la prueba de *Tukey* y la de *Scheffé*.

En el caso del profesorado, mediante el *ANOVA* se pretendía conocer:

- Si existe relación entre la categoría profesional (variable independiente) y la mayor o menor predisposición a la utilización de sistemas de evaluación formativos (variable dependiente “MB1”) y compartidos (variable dependiente “MB4”).
- Si existe relación entre la edad (variable independiente) y la mayor o menor predisposición a la utilización de sistemas de evaluación formativos (variable dependiente “MB1”) y compartidos (variable dependiente “MB4”).
- Si existe relación entre haber realizado estudios psicopedagógicos o Magisterio (variable independiente) y la mayor o menor predisposición a la utilización de sistemas de evaluación formativos (variable dependiente “MB1”) y compartidos (variable dependiente “MB4”).
- Si existe relación entre haber realizado el CAP (variable independiente) y la mayor o menor predisposición a la utilización de sistemas de evaluación formativos (variable dependiente “MB1”).
- Si existe relación entre haber realizado formación de la propia Universidad (variable independiente) y una mayor o menor predisposición a la utilización de sistemas de evaluación formativos (variable dependiente “MB1”) y compartidos (variable dependiente “MB4”).
- Si existe relación entre los años de experiencia docente (variable independiente) y una mayor o menor predisposición a la utilización de sistemas de evaluación formativos (variable dependiente “MB1”) y compartidos (variable dependiente “MB4”).

B.2.) En segundo lugar, dentro del análisis correlacional intra-grupal, se llevo a cabo un análisis de correlaciones bivariadas en cada uno de los colectivos. Las correlaciones miden cómo están relacionadas las variables.

Para ello, se incluyeron todos los ítems del cuestionario (27 en el caso de los egresados y el alumnado y 25 en el del profesorado) mas las dos nuevas variables creadas: MB1 y MB4. De ésta manera, se obtuvieron tres matrices de correlaciones bivariadas: (1) la de los egresados, con 29 filas y 29 columnas; (2) la del alumnado, también con 29 filas y 29 columnas; (3) la del profesorado, con 27 filas y 27 columnas. Se eliminaron las casillas que relacionaban la variable MB1 con los ítems P.1.1, P.1.2, P.1.3, P.1.4, P.1.5 y P.1.6 puesto que el valor de MB1 se constituyó a partir de la media de los citados ítems y por lo tanto no tiene sentido correlacionarla (ya que la asociación es obvia). Lo mismo sucedió con la variable MB4, eliminando las casillas que la relacionaban con los ítems P.4.1, P.4.2, P.4.3, P.4.4, P.4.5 y P.4.6.

Las celdas de la matriz incluían la siguiente información: (a) el coeficiente de correlación de *Pearson*, que oscila entre -1 (una relación negativa perfecta) y +1 (una relación positiva perfecta). Un valor 0 indica que no existe una relación lineal. En este caso se pidió al programa *SPSS* que señalase con un asterisco (*) aquellos casos en los que la correlación era significativa a un nivel de 0,01 (bilateral) y con dos asteriscos (**) los que la correlación era significativa a un nivel de 0,05 (bilateral). (b) El nivel de significación. (c) El número de personas de la muestra que habían contestado cada pregunta concreta.

Fueron seleccionados únicamente aquellos ítems cuyo coeficiente de correlación de *Pearson* era mayor de 0,600 (C. Pearson > 0,600) con un nivel de significación (bilateral) inferior a 0,01 (Sig. < 0,01) en el caso de los egresados y del alumnado. En el caso del profesorado, al obtenerse unos niveles mucho mayores en el coeficiente que en los dos colectivos anteriores, se decidió aumentar el mínimo para tener en consideración a 0,700 (C. Pearson > 0,700).

Las matrices no han sido incluidas en el apartado de resultados debido a su gran extensión y únicamente se presentan los datos en los que existen correlaciones significativas entre dos ítems con un nivel de significación inferior a 0,01.

3.3.1.4.2. Análisis de datos inter-grupal

Una vez analizados los datos de cada uno de los colectivos, procedimos a la comparación de las medias y las desviaciones típicas en las respuestas entre unos colectivos y otros. Para ello se tomaron todos los ítems del cuestionario (incluyendo las variables MB1 y MB4).

Con el objetivo de conocer qué discrepancias entre unos grupos y otros eran estadísticamente significativas, se realizó un *ANOVA*. Posteriormente, se realizó un análisis *post hoc* con los ítems que habían obtenido niveles de significación iguales o inferiores a 0,1 (Sig. ≤ 0,01), aplicándoles la pruebas de *Tukey* y *Scheffé* con el objetivo de comprobar entre que colectivos existían esos disensos estadísticamente significativos.

3.3.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN

Existen diferencias terminológicas para nombrar esta técnica: Mucchielli (1978) habla de “entrevistas en grupo”; Ibáñez (1979) de “grupos de discusión”; Krueger (1991), como todos los autores anglosajones, utiliza el término “focus groups” (traducible como “grupos focales”). Pero como afirma Gutiérrez (2008, p. 15), los “distintos términos y especificaciones son utilizados en un lado y en otro para referirse a un mismo tipo de grupo que se aplica en la investigación social”. Así, según este autor, las diferencias entre unos y otros hacen alusión al estilo de conducción del grupo, y no al tipo de grupo: por ejemplo, el *focus group* busca un modelo de conducción más dirigido y menos orientado a la exploración que el grupo de discusión (Gutiérrez, 2008, pp. 16-18)

Nosotros utilizaremos el término “grupo de discusión” (GD en adelante) al que definimos como

una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. [...] Tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación (Álvarez-Gayou, 2003, pp. 131-132).

Se basa en el grupo como unidad representativa con el objetivo de conocer, en nuestro caso, la opinión de los implicados en la evaluación formativa y compartida (profesores, actuales alumnos y egresados) a cerca de la misma, desde qué posiciones hablan, y sobre todo, cuáles son las

condiciones sociales que favorecen unos discursos frente a otros, a pesar de correr el riesgo de enfrentarnos a multitud de significados que no siempre guardan el mismo sentido para quien pregunta que para quien contesta.

La elección de esta técnica se debe a que es realmente potente para acceder a las construcciones sociales de las realidades estudiadas ya que pretendíamos reproducir el discurso de un grupo social de forma abierta, hacer visible una situación y convertirla en una nueva categoría de percepción. En definitiva, “discutir un tema (objeto de investigación), donde el discurso cobra una especial importancia, pues no es un mero vehículo de información, sino la materia prima de la investigación” (Murillo y Mena, 2006, p. 99).

3.3.2.1. Diseño y aplicación

Número de GD

El número de GD que se han llevado a cabo en esta investigación atiende a las siguientes cuestiones: al muestreo estructural y a las posibilidades de análisis:

El muestreo estructural, hace referencia a la representatividad en tanto en cuanto se pretende tener en cuenta los diferentes discursos que existen en torno al objeto de estudio y cómo se articulan estos (Murillo y Mena, 2006, p. 99).

Respecto a las posibilidades de análisis tenemos que tener en cuenta que un número excesivo de grupos haría mucho más lento el análisis sin que aportase nuevas informaciones (saturación) (Álvarez-Gayou, 2003, p. 133; Krueger, 1991, p. 100).

Teniendo estas dos premisas fundamentales en consideración, se decidió realizar 3 GD compuestos por los siguientes colectivos pertenecientes a la Escuela de de Magisterio de Segovia: egresados que han finalizado sus estudios en los últimos 5 años, alumnado y profesorado.

Se decidió que fuesen estos los colectivos participantes por los siguientes motivos: (a) alumnos y profesores porque son claramente las partes implicadas en el proceso de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria; (b) los egresados porque su discurso puede resultar muy interesante para la investigación por “la perspectiva que les ha dado el tiempo y la probable mayor libertad que tienen para expresar su opinión” (Santos, 2000, p. 111).

Composición interna de los GD

En este apartado explicaremos la composición de cada uno de los GD: el tamaño de cada uno de ellos (número de participantes) y las variables que se tuvieron en cuenta para seleccionar a los sujetos participantes.

El tamaño del grupo debe estar compuesto por entre 5 y 10 participantes.

El límite superior se justifica por consideraciones cuantitativas (el número de canales de comunicación crece en razón geométrica respecto al número de elementos: con dos hay un canal, con tres hay tres, con

cuatro seis, etc.): con diez hay cuarenta y cinco canales, que serían excesivos si todos funcionaran al mismo tiempo [...]. El límite inferior se justifica por consideraciones cualitativas [...]: para saturar todas las relaciones es preciso un grupo de al menos cuatro (Ibáñez, 1998, p. 570).

Además, se tuvo en cuenta, como explicaba Guba (2008, p. 151), que la investigación se desarrollaría en un “medio de realidades múltiples, en interacción con las personas investigadas”, por lo que el diseño en todo momento estuvo abierto y fue flexible.

Teniendo en consideración estas dos premisas (límites superiores e inferiores del grupo y la posibilidad de flexibilizar), se decidió convocar a 8 participantes de cada grupo (límite superior), contando con la eventualidad de que alguna de las personas convocadas no pudiese acudir (como sucedió finalmente). De manera definitiva, los GD quedaron compuestos por el siguiente número de participantes:

- GD “a”: 5 egresados/as
- GD “b”: 7 alumnos/as
- GD “c”: 5 profesores/as

Para realizar la composición interna de cada uno de ellos partimos de la idea de que en nuestra sociedad “hay relaciones de exclusión a nivel micro” (no se deben mezclar en un grupo a personas de generaciones distintas) y “a nivel macro” (no se pueden mezclar en un grupo personas con relaciones jerárquicas tipo profesor/a-alumno/a) (Ibáñez, 1998, p. 571).

Teniendo esto en consideración, se decidió escoger aquellos discursos que mejor representaban los núcleos temáticos de nuestro objeto de investigación, que determinarían la estructura interna del grupo, pues son aquellos que surgen tras la identificación de una serie de variables que se consideraron relevantes:

En el GD de los egresados, las variables a tener en cuenta fueron: sexo, la especialidad cursada en la titulación de magisterio y tener experiencia como profesores (en ámbito rural y en ámbito urbano, en centros públicos y en centros concertados).

En el GD del alumnado, las variables a tener en cuenta fueron: sexo, el curso y la especialidad cursada en la titulación de Magisterio.

En el GD del profesorado, las variables a tener en cuenta fueron: los años de experiencia docente y el área de conocimiento. Como eje principal se buscó abarcar los discursos de docentes con diferentes planteamientos metodológicos y evaluadores (“innovadores”, “tradicionales” y “eclecticos”).

Es importante señalar que la elección de las personas que atendían a los ejes discursivos y a las variables a contemplar, se realizó mediante las redes personales dentro de la Universidad, ya que “el grupo de discusión debe usar redes preexistentes (relaciones de parentesco, vecindad, trabajo, amistad, etc.)” (Ibáñez, 1998, p. 572).

Existen autores (Bergua, 2011, p. 126; Callejo, 2001, pp. 65-76; Llopis, 2004, p. 29) que apoyan la idea de que los participantes del GD no se conozcan previamente. Krueger (1991, p. 24) también lo considera así, pero matiza que puede haber excepciones en “situaciones especiales”,

por ejemplo cuando se realizan con trabajadores de una misma organización en la que éstos se conocen, ya que los GD pueden ser eficaces. En nuestra investigación, debido a que se trata de un estudio de caso en un centro “pequeño”, la mayoría se conocían, pero como señala Álvarez-Gayou (2003, p. 131) consideramos que a pesar de ello, no tienen porqué haber conversado nunca sobre el tema de investigación y por lo tanto, no ser una cuestión indispensable para el desarrollo de los mismos.

Desarrollo de los GD

Los ejes básicos que se plantearon para el inicio y devenir del grupo fueron (de forma comparada para diferentes especialidades, asignaturas y áreas de FIP):

- La valoración de la evaluación formativa.
- Las posibilidades, ventajas, dificultades e inconvenientes de la misma.
- Comprobar la utilidad, adecuación y viabilidad del portafolio para la evaluación formativa y las metodologías de aprendizaje activas.

Otros aspectos que consideramos relevantes en el desarrollo de los GD son los siguientes:

Lugar: se eligió un aula-taller de la Escuela de Magisterio como lugar de reunión para llevar a cabo los grupos de discusión, pues se consideró que estaba sujeto los criterios necesarios (dimensiones, confortabilidad, etc.), aportando una sensación de cotidianeidad, pues la Escuela es un lugar absolutamente familiar tanto para el alumnado como para el profesorado que formaba parte del grupo, pero también es un lugar donde se facilitaría el libre discurso, pues no se asocia a un aula (que podría hacer sentir a los alumnos y alumnas de una determinada manera), ni a un despacho (lugar que indicaría cierto “poder de territorio” hacia el profesorado) y es que, como dice Ibáñez (1998, p. 572), “los participantes deben creer que juegan en su propio terreno, no en el terreno del Otro”.

Convocatoria: resulta indispensable que haya quedado comprendido con anterioridad el objetivo de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003, p. 132), por eso, se informó previamente a los participantes mediante llamada telefónica a partir de los datos que se tenían de ellos. Como hemos indicado anteriormente, a pesar de que los grupos estuvieron compuestos por entre cinco y siete personas, en la convocatoria se citó a unas ocho para asegurar la posibilidad del desarrollo de la técnica en caso de que alguien fallase. Se explicó el motivo de la reunión, especificando la hora de comienzo y la duración aproximada. Es importante asegurarse que todo el mundo dispone de tiempo suficiente, ya que si no, los participantes podrían desviar su atención hacia otros temas ajenos.

Disposición de los participantes: El grupo de discusión “no es solo un grupo de base, es también un grupo de trabajo (su trabajo es la producción de un discurso). Por eso su espacio está acotado y balizado: lo acota la mesa, lo balizan las sillas” (Ibáñez, 1998, p. 572). Además, es interesante contar con “una mesa redonda que facilite las comunicaciones e impida la aparición de liderazgos” (Bergua, 2011, p. 128). Teniendo esto en cuenta, los participantes se situaron en círculo, alrededor de las mesas (que se habían colocado juntas formando un círculo),

de manera que podían verse unos a otros, para facilitar la interacción. La distancia entre los participantes fue equidistante.

Registro: se debe contar con el registro de cada una de las sesiones para transcribir las audiograbaciones que deben ser complementadas con las notas del observador (Álvarez-Gayou, 2003, p. 141). En nuestro caso, la sesión fue grabada con dos grabadoras para asegurar el registro y su posterior transcripción y análisis. Las y los participantes fueron informados al inicio de la misma y se les pidió el consentimiento para hacerlo.

Roles externos al grupo: la bibliografía recomienda que la discusión esté moderada por alguien con experiencia en el trato con grupos (Bergua, 2011, p. 129), por eso la moderadora fue una socióloga experta en GD a la que no conocían los participantes. Como tal, trató de tener presente en todo momento la finalidad de orientar las ideas y la discusión hacia el objetivo a investigar, jugando un papel importante para éxito del mismo, ya que se trató de guiar la discusión hacia los temas objeto de debate así como facilitar la expresión de los participantes, manteniendo un clima de participación. Según Bergua (2011, p. 129), la regla de oro de un buen moderador es “la no directividad”, dejando al grupo discutir de manera autónoma y sin intervenir para que emerjan las culturas e ideologías de los participantes. Siendo conscientes de estas premisas fundamentales, la moderadora en ningún momento participó como un miembro de la discusión sino que se basó en escuchar, comprendiendo el razonamiento de los demás, recogiendo sus ideas y asegurando la comprensión de los aspectos importantes que merecían ser considerados con mayor profundidad. La observadora fue una egresada de Magisterio que había finalizado sus estudios hacía más de cinco años, que se encargó de acoger a las y los participantes.

El referente de apertura: es la frase con la que la moderadora introdujo la discusión. Es fundamental para comenzar bien el GD y para que se desarrolle de manera correcta. Ha de ser lo “suficientemente sugerente como para que motive a la participación, y lo bastante neutra como para que no sesgue el discurso del grupo. [...] Es preferible abrir el discurso desde algo mas general que posteriormente nos pueda llevar a lo que nos interesa” (Murillo y Mena, 2006, p. 104). En nuestro caso, el referente se centró en exponer a los y las participantes que se pretendía conocer su experiencia y valoración de la evaluación formativa y de las metodologías activas de aprendizaje, sus ventajas e inconvenientes, su potencialidad y los retos para las mejoras de las mismas.

Duración: el tiempo que dura un GD depende del tiempo que tarde el grupo en alcanzar el consenso (aquí influye lo heterogéneo que sea éste), pero por lo general, suele alcanzarse al cabo de algo más de una hora (Bergua, 2011, p. 130). De cualquier manera, la bibliografía nos advierte de que “no puede durar más de hora y media. [...] Lo más práctico puede ser, advertir al principio de la duración aproximada: lo que precipita en el grupo la urgencia del consenso” (Ibáñez, 1998, p. 570) y además, si se alarga demasiado puede bajar el interés en la reunión. Los GD realizados duraron entre una hora y cuarto (el GD de profesores), y una hora y media (los GD de alumnado y de alumnado egresado).

Anotaciones metodológicas sobre el desarrollo de los GD: los grupos de alumnos y de egresados tuvieron un discurrir muy enriquecedor. Lograron funcionar muy bien, sin apenas

silencios, con consensos claros y debates con diferentes argumentos en los puntos clave. De hecho, ambos duraron hora y media y abarcaron casi todos los aspectos buscados. Más problema existió con el GD de profesores, coincidiendo con lo que se apunta en numerosas publicaciones en torno a grupos de discusión con los expertos (Murillo y Mena, 2006, p. 110). Fue realmente complejo reunir a cinco docentes y finalmente, todos resultaron ser hombres, aunque eso sí, se logró tener representados los tres discursos que anteriormente hemos comentado (“innovador”, “tradicional” y “eclectico”). El grupo aportó resultados muy interesantes para el análisis si nos centramos en el devenir dialógico que existió en las argumentaciones y contra argumentaciones de cada discurso.

3.3.2.2. Técnicas de análisis

El análisis de textos y discursos (en nuestro caso las transcripciones de los GD) tiene como finalidad “descubrir los arbitrarios culturales y las verosimilitudes que activan desde la cultura o la ideología en la que están instalados los grupos y los entrevistados” (Bergua, 2011, p. 142).

Pero existen diversos tipos de análisis del discurso: mientras unos prestan su atención a lo que efectivamente se dice (nivel manifiesto), otros tipos de análisis lo hacen en lo que está oculto, que no dice o no se quiere decir (nivel latente). Así mismo, también existen diversas clasificaciones de los análisis En la siguiente tabla (tabla 3.6) hemos recogido estos tipos de análisis del discurso según Bergua (2011, pp. 142-149), explicando de manera breve cada uno de ellos.

Tabla 3.6. Tipos de análisis del discurso

TIPO DE ANÁLISIS		NIVEL DEL ANÁLISIS	BREVE DESCRIPCIÓN
Distributivo o de contenido clásico		Manifiesto	Permite un análisis en términos cuantitativos, por ejemplo, medir la longitud de las frases, el cociente entre adverbios y adjetivos (utilizado para distinguir las locuciones esquizofrénicas de las normales), frecuencia de palabras que expresan malestar o relajación, etc.
Semiótico	Lógica del enunciado	Manifiesto	Se presta atención a lo que se dice
	Lógica de la enunciación	Latente	Permite obtener información sobre lo que no se ha dicho o lo que se podría decir.
Retórico		Latente	Se analizan las figuras utilizadas en el texto (o discurso) para reforzar las verosimilitudes lógica y semántica de sus intervenciones. El trabajo retórico y la redundancia son fundamentales en la comunicación ya transmiten mucha información.
Proposicional o argumental		Latente	Se trata de analizar los estilos de argumentación utilizados y deducir la lógica que los sostiene. Esto permite descubrir las visiones del mundo que hay detrás de cada texto, qué relaciones se establecen entre ellas, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de Bergua (2011, pp. 142-149).

Navarro y Díaz (1999, p. 197-207) plantean un sistema de clasificación del análisis más sencillo, a tres niveles: nivel sintáctico, semántico y pragmático.

El análisis en el nivel sintáctico equivaldría al “análisis distributivo o de contenido clásico” expuesto en la clasificación anterior. Éste se basa en

la utilización de técnicas de “análisis de la expresión”, que utilizan nociones como la “variedad léxica” (número de palabras distintas por cada cierto número de palabras del texto), o diversos “cocientes gramaticales” (relación entre adjetivos y verbos, o entre la suma de nombres y verbos, de una parte, y la de adjetivos y adverbios, de otra). Otros indicadores de índole similar son la longitud de la frase, o su estructura (número de oraciones por frase, presencia de oraciones subordinadas, etc.) (Navarro y Díaz, 1999, p. 197).

En el nivel semántico, el análisis incluye los métodos más clásicos del análisis de contenido, que giran en torno al análisis temático y donde suelen utilizarse esquemas categoriales.

Este método permite el abordaje semántico de una dimensión de la comunicación distinta de la puramente descriptiva: la dimensión de los valores asignados por el sujeto textual a las realidades que expresa. [...] El texto “representa” en cierto modo al sujeto que es su autor, de manera que en un examen adecuado de la huella que el sujeto deja en la superficie textual puede permitir la inferencia de ciertas características de este sujeto (Navarro y Díaz, 1999, p. 199).

El último nivel de análisis en esta categorización es el pragmático.

Desde este punto de vista, la comunicación que se trasluce en el texto no manifestaría tanto los rasgos del sujeto comunicador como los de la circunstancia en la que tal comunicación tiene lugar, y en relación con la cual la misma cumple una función. En este sentido, la comunicación tendría un valor primordialmente instrumental (estaría al servicio del objetivo de influencia del comunicador (Navarro y Díaz, 1999, p. 205).

En nuestro caso, si seguimos la primera categorización que hemos presentado de Bergua (2011, pp. 142-149), el análisis del discurso que hemos llevado a cabo ha sido semiótico de la lógica del enunciado, pues nos hemos centrado en lo manifiesto, es decir, en el discurso emergente de los tres colectivos que han participado en los GD (en lo que han dicho de manera explícita). En ningún caso hemos tratado de cuantificar frases, adverbios, adjetivos o palabras, más propio del análisis distributivo o de contenido clásico. Si utilizamos la categorización de Navarro y Díaz (1999, p. 197-207), el análisis se denominaría semántico, por la misma explicación. Al margen de la terminología, es importante resaltar que dentro del discurso manifiesto, también hemos tenido en cuenta las "clausulas de salvaguardia", cuyo principal objetivo es el de salvaguardar la propia integridad moral del informante ante lo que pueda resultar de su discurso, y emerge cuando los informantes quieren garantizar la aceptación de una cierta imagen que van a proyectar (Terrén, 2004, p. 36).

De cualquier manera, y al margen de la terminología que se utilice para designar el análisis realizado, consideramos muy importante resaltar algo sobre el investigador o investigadora que analiza el discurso de un GD, Ibáñez (1979, p. 320) dice que

se enfrenta con un discurso que constituye una masa imponente de datos y que tiene que reducir a unidad: ningún procedimiento algoritmizado (como el que utiliza un ordenador) puede generar esa unidad; esa unidad solo el cuerpo humano la puede intuir (mediante una interpretación).

Esta afirmación tiene una lógica aplastante, pues ningún programa informático puede ser capaz de llegar a la interpretación de un discurso. Pero bien es cierto, que cuando el sociólogo la planteó en 1979, no podía prever la gran ayuda que nos brindarían hoy en día algunas herramientas informáticas de las que disponemos en este complicado proceso.

En nuestro caso, hemos utilizado como herramienta para el análisis el *software* cualitativo *Atlas.ti* 6.0, pero reiteramos la idea anterior de Ibáñez señalando que

no son nada más que herramientas en manos del investigador, pues este programa no puede suplir nuestras lagunas, aunque sí que puede ayudar a mejorar y, sobre todo, a facilitar una labor compleja en la que es la persona a los mandos del teclado quien debe demostrar su valía. Por lo tanto, el recurso a cualquier tecnología debe ir acompañado de una sólida fundamentación teórica, que es la única garantía de que tanto el procedimiento como los resultados conserven los requisitos científicos. [...] El *software* es un complemento, nunca un sustituto, de las capacidades del investigador. Por lo tanto, la principal herramienta para la realización de un análisis es, y siempre lo será, el individuo que investiga (Vicente, 2009, pp. 100-101).

En cualquier caso, de cara al análisis de los GD nos ha resultado de gran utilidad su uso, pues nos ha permitido reformular constantemente las ideas, profundizando en las mismas y las relaciones que mantienen con el resto de elementos. A pesar de que se trata de una cuestión

artesanal al cedernos un gran poder en la construcción de todas sus herramientas, el análisis de los datos que nos ha permitido es especialmente detallado.

Una vez aclarado esto, pasaremos a detallar el proceso seguido para el análisis.

En primer lugar, el trabajo con *Atlas.ti* comenzó introduciendo en la unidad hermenéutica, que “es el soporte en el que se sustenta la posterior interpretación” (Vicente, 2009, p. 105), los tres documentos primarios, correspondientes a la transcripción del cada uno de los grupos de discusión realizados:

- Documento primario 1: transcripción del GD de egresados.
- Documento primario 3: transcripción del GD de alumnos.
- Documento primario 4: transcripción del GD de profesores.

El nombre de los documentos primarios, se vio afectado al eliminar uno de los documentos y añadirlo de nuevo. Es decir, incluimos el “documento primario 1” (GD de egresados), el “documento primario 2” (GD de profesores) y el “documento primario 3” (GD de alumnos). Posteriormente tuvimos que eliminar el “documento primario 2” e incluir el nuevo archivo sin errores del GD de profesores. Éste nuevo archivo pasó a denominarse “documento primario 4” (GD de profesores), pues aunque el “documento primario 2” ya no existía, el programa no permitía volver a utilizar ese nombre. Pero es una cuestión que solamente influye para el nombramiento de los documentos.

En segundo lugar, descompusimos el texto decidiendo cuáles eran las “unidades de registro” que se iban a considerar, momento a partir del cual arranca el análisis (Navarro y Díaz, 1999, pp. 192). Esto es en lo que en *Atlas.ti* se denominan *quotations* (citas), que “son fragmentos continuos del documento primario que contienen un potencial significativo para el analista” (Vicente, 2009, p. 105), seleccionando las que consideramos relevantes para el objeto de estudio. Por ejemplo, en la siguiente imagen (figura 3.9) puede observarse una cita seleccionada que consideramos relevante por el contenido de la misma.

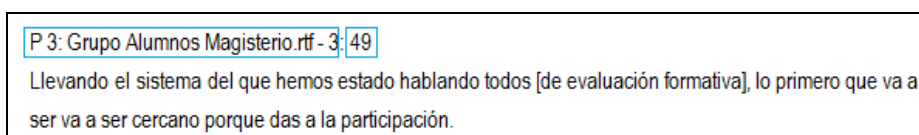


Figura 3.9. Imagen de una cita en *Atlas.ti*.

Cada cita señalada tiene su correspondiente identificación numérica delante de la misma que nos permitirá conocer a qué documento primario corresponde esa cita y dentro del mismo, en qué lugar se encuentra. Es lo que Navarro y Díaz (1999, p. 194) denominan “reglas de enumeración”. En la figura 3.9 podemos ver un ejemplo: la primera parte de la identificación (“P

3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf – 3”) hace alusión al documento primario al que pertenece esa cita. En este caso se trata de una cita perteneciente al documento primario 3, correspondiente al GD de alumnos. La segunda parte de la identificación (“49”) hace referencia al número de cita dentro de ese documento primario. En este ejemplo, la cita es la número 49 dentro de ese documento primario.

Para que el lector o la lectora pueda contextualizar mejor cada una de las citas, hemos incluido esta codificación al inicio de las mismas. Además, puesto que el programa permite la elaboración de esquemas a partir de citas, hemos aprovechado esta opción para representar de una manera más visual ciertas ideas. La imagen que nos dará la pista de que se trata de una cita puede observarse en la figura 3.10.

En tercer lugar, procedimos a la “categorización” que consiste en clasificar las “unidades de registro” (citas). Los códigos o categorías (*codes*) “son la unidad básica de análisis, ya que conlleva un esfuerzo de síntesis conceptual de las citas recopiladas previamente” (Vicente, 2009, p. 106). En este caso, los códigos van unidos a los objetivos. Es decir, codificamos las citas que habíamos seleccionado en el paso anterior con una serie de códigos o categorías que creamos para alcanzar los objetivos específicos que nos habíamos planteado. Las categorías utilizadas dentro de los tres colectivos fueron las siguientes:

- Ventajas que aporta la evaluación formativa y compartida.
- Inconvenientes y dificultades que conlleva la evaluación formativa y compartida.
- Utilidad de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida.
- Reproducción en la práctica profesional de lo vivido en la formación.
- Propuestas para mejorar la evaluación formativa y compartida.

Además de estas cinco categorías, dentro del colectivo del alumnado se incluyeron estas:

- Críticas a determinados sistemas de evaluación.
- Cambio en el rol del alumnado hacia el modelo que demanda el EEES.

Así mismo, dentro del colectivo de profesorado, además de las cinco categorías comunes anteriormente citadas, se incluyeron las siguientes:

- Cambio en el rol del profesorado hacia el modelo que demanda el EEES.
- Diferencia terminológica entre “evaluación” y “calificación”.

Por ejemplo, una de las preguntas de investigación planteadas al inicio era la siguiente: “¿Cuáles son las ventajas de los sistemas de evaluación formativa y compartida?”. Para ello creamos la categoría de “ventajas que aporta la evaluación formativa y compartida” (en los tres colectivos). Para ello, seleccionamos las *quotations* (citas) o “unidades de registro” que debían incluirse en

ésta categoría de análisis. En la figura 3.9 se observaba una cita seleccionada que hemos considerado relevante para la categoría de “ventajas de la evaluación formativa”.

En cuarto lugar, pero de manera paralela al proceso de codificación, fuimos realizando anotaciones (*memos*). El término proveniente del latín (*memorándum*) y sirve para referirse a la anotación de ideas que surgen mientras se lee una transcripción (Valles, 2007b, p. 141). La creación de *memos* “es una función disponible a lo largo de todas las fases del programa e impide que cualquier ocurrencia puntual, hipótesis en grado tentativa o curiosidad, se quede en el tintero” (Vicente, 2009, p. 106). La lista de los *memos* nos sirvió posteriormente para realizar el informe final. Igual que en el caso de las citas, el programa permite la elaboración de esquemas a partir de *memos*, por lo que hemos aprovechado esta opción para representar de una manera más visual ciertas ideas. La imagen que nos dará la pista de que la cita que hemos señalado se asocia a un *memo* puede observarse en la figura 3.10.

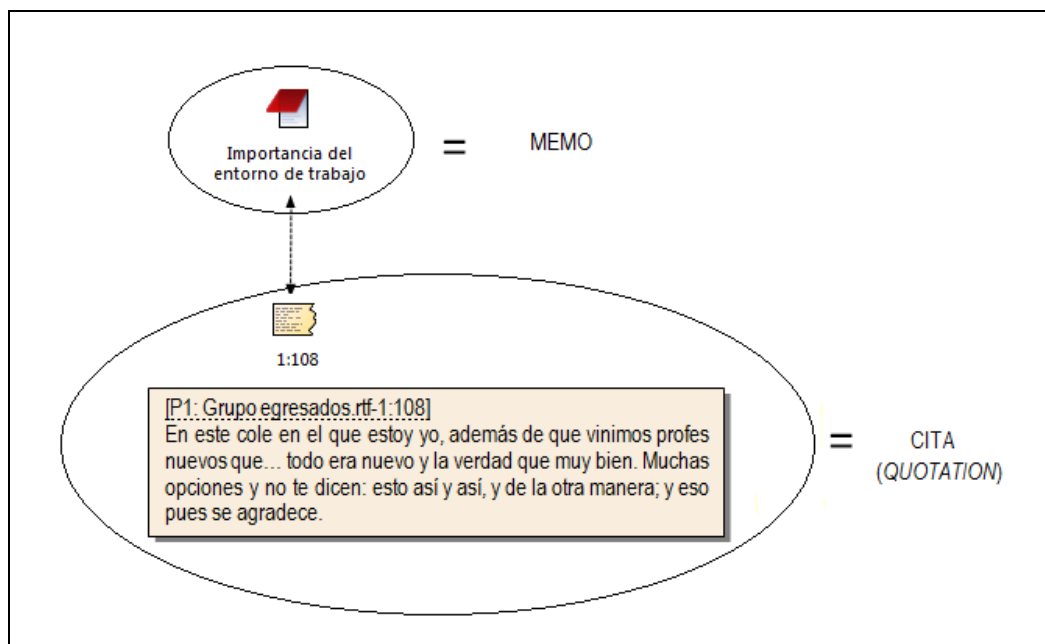


Figura 3.10. Símbolos que representan los memos y las citas en Atlas.ti

En el ejemplo de la figura 3.7 se observa una cita (*quotation*) del “documento primario 1” (GD de egresados) a la que posteriormente se le añadió un memo con el objetivo de remarcar la hipótesis que emergió en el análisis de si el entorno de trabajo influía o no en la utilización de un sistema de evaluación u otro.

En quinto lugar, tras tener todas las citas codificadas, fuimos creando familias entre ellas, y estableciendo los vínculos que existían entre unas y otras. Así creamos redes (*networks*), que nos permitieron sintetizar de manera gráfica esas relaciones. Alguno de éstos gráficos ha sido utilizado en el capítulo de “resultados y discusión” para facilitar la comprensión del texto. Podemos ver un ejemplo en la figura 3.11.

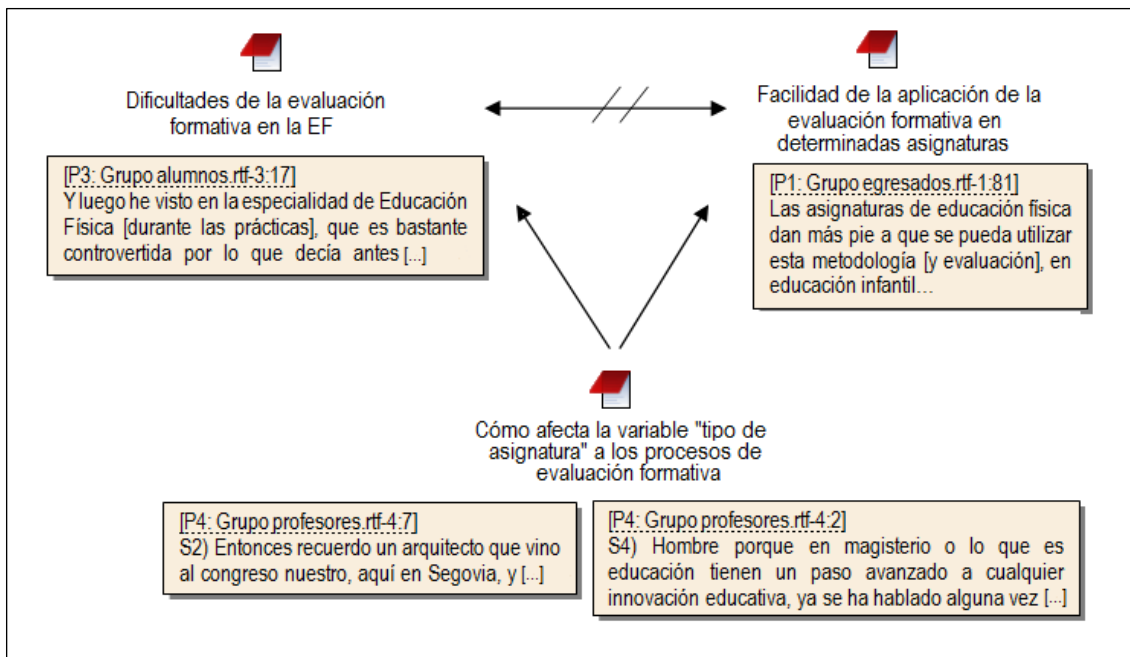


Figura 3.11. Ejemplo de red (network) creada en Atlas.ti

La utilización del programa *Atlas.ti* nos ha sido de gran utilidad para el análisis de los datos, gracias a las posibilidades de la codificación, de los *memos* y de la creación de redes y gráficos. No obstante, como indicábamos anteriormente, se trata únicamente de una herramienta. Nuestra función ha sido la de extraer conclusiones y llevar a cabo una triangulación metodológica con los datos obtenidos en los GD y en los cuestionarios.

3.3.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL

“Una buena investigación sobre un caso suele basarse en el análisis de documentos de relevancia para la investigación” (Coller, 2000, p. 80), pero veamos en primer lugar que entendemos por “documentos”:

“cualquier tipo de material que ha sido elaborado por otras personas y que hace referencia al caso estudiado o a cualquier situación que se produzca dentro del caso. Puede adoptar formas diversas: actas de reuniones, organigramas, convenios, notas internas, carteles de propaganda, cartas personales, artículos de prensa, acuerdos escritos, informes de auditorías (internas y externas), mapas, descripciones de puestos de trabajo, artículos académicos sobre el mismo caso, partidas de bautismo, diarios, declaraciones grabadas, documentos gráficos (Coller, 2000, p. 80).

MacDonald y Tipton (1993, p. 188) hacen una clasificación más detallada de los tipos de documentos que pueden utilizarse para un análisis documental:

1. Documentos escritos: (a) documentos oficiales de las administraciones públicas; (b) prensa escrita; (c) papeles privados (cartas, diarios, memorias, material biográfico o autobiográfico en general).

2. Documentos visuales: (a) fotografías; (b) pinturas; (c) esculturas; (d) arquitectura.

Al margen del tipo de documentos con los que se trabaje, es importante señalar que, sobre todo en las primeras fases, pueden servir como fuentes de información para llegar a conclusiones relevantes para el argumento general de la investigación (Coller, 2000, p. 80).

3.3.3.1. Diseño

El análisis documental es útil para describir y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos (Simons, 2011, p. 97) y dar una perspectiva histórica a un estudio (Valles, 2007a, pp. 99-100); y así lo hemos considerado en nuestro caso, donde hemos utilizado esta técnica para la construcción de la intrahistoria de la “Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria”.

Como indicamos en el apartado de “justificación y objetivos”, dicha construcción fue un objetivo emergente. Inicialmente se pretendía llevar a cabo una revisión de la literatura para la elaboración de los “antecedentes” de la tesis. Esto, suponía únicamente “estar al día de lo publicado sobre el tema que se pretende investigar” (Valles, 2007a, p. 109), pero emergió este objetivo, para el que necesitamos ir más allá de la revisión bibliográfica, llevando a cabo técnicas de investigación documental.

Dichas técnicas se han centrado en la lectura y análisis de los siguientes documentos escritos entre el 2005 (año de creación de la Red) y 2013 (final de la redacción de la tesis):

- Actas de reuniones de la Red.
- Documentos sobre proyectos.
- 7 libros de actas de los congresos (algunos publicados con ISBN y otros no publicados) celebrados en Segovia (2006), La Laguna (2007), Barcelona (2008), Segovia (2009), Guadalajara (2010), Huesca (2011), Vic (2012) y Segovia (2013).
- 56 artículos académicos de autores pertenecientes a la Red y publicados en revistas científicas sobre la temática de la evaluación formativa, desde 2005 hasta 2013, incluyendo los que están en prensa (para ser publicados en 2014).

Consideramos que la utilización de ésta técnica nos ha permitido darle un carácter de exclusividad a nuestra investigación, pues el contenido informativo que nos ha proporcionado el material documental tiene un carácter único.

3.3.3.2. Análisis

En la redacción del capítulo referido a la construcción de la intrahistoria de la Red, hemos comenzado por un análisis longitudinal, donde hemos utilizado los cursos académicos como unidad de análisis. Posteriormente, en las conclusiones hemos realizado un análisis transversal, para poder ver cómo las temáticas analizadas en cada uno de los cursos académicos (“ayudas y

subvenciones”, “congresos”, “investigaciones y publicaciones” y “TICs”) han ido evolucionando de manera transversal con el paso del tiempo.

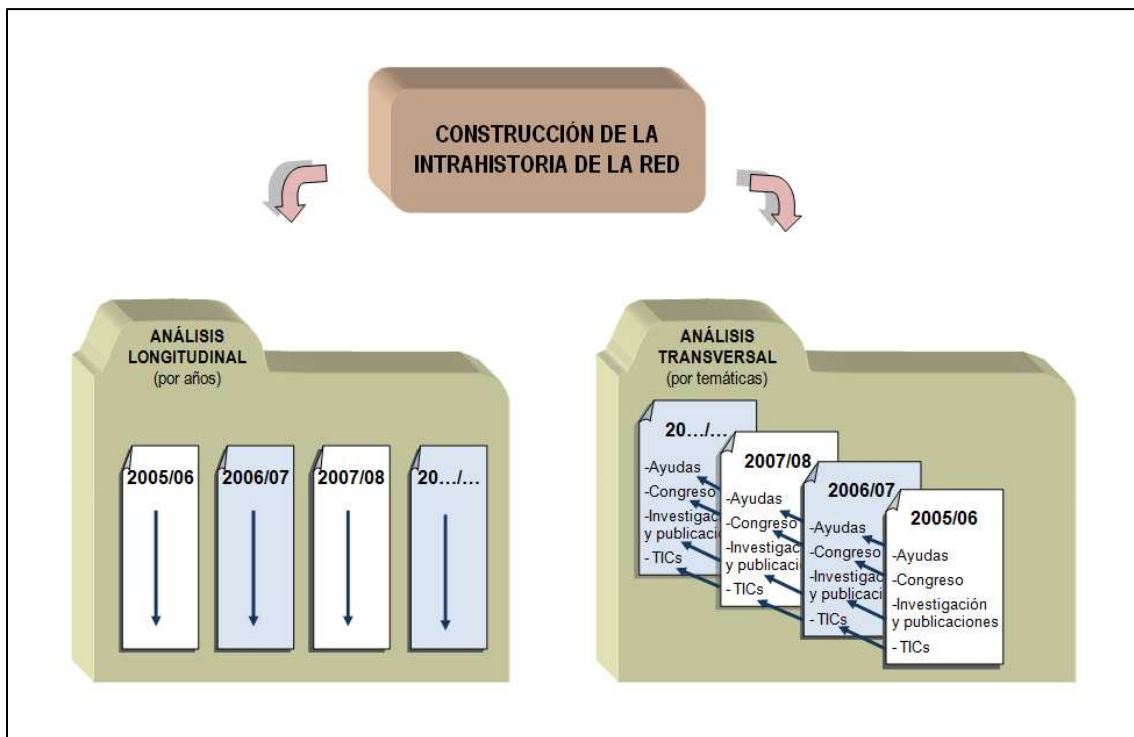


Figura 3.12. Proceso de construcción y análisis de la intrahistoria de la Red. Fuente: elaboración propia.

Consideramos relevante señalar que para organizar el análisis de los artículos académicos, éstos han sido clasificados en función de los siguientes parámetros: (1) “artículos teóricos”: archivados en el curso académico en el que han sido publicados; (2) “artículos sobre investigaciones empíricas”: archivados dentro del curso académico en el que se han tomado los datos y no en el año en el que han sido publicados. El motivo es que el proceso de publicación de artículos es lento, y lo relevante para nosotros en estos casos es el de la toma de datos (para poder darle posteriormente un carácter transversal al análisis).

3.4. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

No podemos pasar por alto los criterios de calidad o de rigor que debería cumplir toda investigación. Pero mientras los criterios estándar con los que se juzgan los estudios cuantitativos incluyen: la validez interna, la validez externa, la fiabilidad y la objetividad, los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo son: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Guba, 2008, p. 153). En la siguiente tabla podemos ver la relación que existen entre unos u otros:

Tabla 3.7. Criterios de rigor científico

CUANTITATIVOS		CUALITATIVOS
Validez interna	←→	Credibilidad
Validez externa	←→	Transferibilidad
Fiabilidad	←→	Dependencia
Objetividad	←→	Confirmabilidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Guba (2008, p. 153) y Guba y Lincoln (2002, pp. 36-37).

Nuestra investigación trata de un estudio de caso. Pero dentro del mismo hemos utilizado varias técnicas de investigación, pues hemos considerado que eran las más apropiadas para dar respuesta a nuestras preguntas y porque eran complementarias entre sí. Nos referimos al análisis documental, las encuestas y los grupos de discusión.

Como vemos, la primera técnica y la última son cualitativas, mientras que la encuesta forma parte de las técnicas cuantitativas. Por lo tanto, a pesar de que el envoltorio de la tesis sea más cualitativo y hayamos buscado el ajustarnos a los criterios naturalistas, no sería riguroso el no considerar los criterios de rigor cuantitativos que debe cumplir la encuesta.

3.4.1. CRITERIOS DE RIGOR EN LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS

A continuación detallamos los criterios de calidad que deben tenerse en cuenta en la investigación cualitativa según Guba (2008, pp. 153-162), y describimos de qué manera los hemos tenido en cuenta en general en el trabajo, y en particular en los grupos de discusión, en el análisis documental.

Credibilidad

Se ocupa de contrastar la veracidad de las creencias e interpretaciones, contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos.

La triangulación se realiza “para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común en un aserto” (Stake, 2007, p. 98). Okuda y Gómez (2005, p. 119) explican que el término “triangulación”

es tomado de su uso en la medición de distancias horizontales durante la elaboración de mapas de terrenos o levantamiento topográfico, donde al conocer un punto de referencia en el espacio, éste solo localiza a la persona en un lugar de la línea en dirección a este punto, mientras que al utilizar otro punto de referencia y colocarse en un tercer punto (formando un triángulo) se puede tener una orientación con respecto a los otros dos puntos y localizarse en la intersección. Este término metafórico representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación y no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes.

Según estos autores (Okuda y Gómez, 2005, p. 120), se pueden hacer uso de diferentes estrategias que evalúan el objeto de estudio “desde una perspectiva diferente, cada una de las cuales muestra una de las facetas de la totalidad de la realidad en estudio, motivo por el cual la triangulación termina siendo una herramienta enriquecedora”.

En 1978 Denzin identificó 4 tipos de triangulación (citado por Angulo, 1990, p. 102; Guba, 2008, p. 258; Janesick, 2003, pp. 66-67; Simons, 2011, p. 182; Vázquez y Angulo, 2003, p. 44): (a) de datos; (b) del investigador; (c) de teorías; (d) de métodos.

Nosotros hemos llevado a cabo las siguientes estrategias de triangulación: (a) de datos, consultado a los agentes implicados (profesorado, alumnado y alumnado egresado) en contextos diferentes, e interactuando de manera diferente; no es lo mismo el contexto que envuelve un grupo de discusión que el que envuelve una encuesta mediante la aplicación de una escala autoadministrada. (b) La triangulación del investigador, puesto que a lo largo del proceso de investigación, hemos ido exponiendo nuestros resultados al juicio crítico de compañeros y compañeras para que nos diesen su opinión, nos formularan las dudas que les surgían, nos hicieran las críticas que consideraban y nos propusieran mejoras. (c) Incluso escogimos a compañeros con puntos de vista teóricos diferentes a los nuestros, por lo que llevamos a cabo una triangulación de teorías. (d) La triangulación metodológica la conseguimos utilizando varias técnicas para dar respuesta a las preguntas de investigación. Concretamente, combinamos el grupo de discusión con la encuesta, combinación que “ha sido y sigue siendo la articulación más practicada y documentada” (Valles, 2007a, p. 296), además de con la revisión documental.

Además, con el objetivo de apostar por la credibilidad en nuestro trabajo llevamos a cabo una revisión bibliográfica consistente, fundamentada tanto en documentos públicos (artículos científicos publicados en revistas) como en documentos privados (actas de reuniones, de congresos y documentación sobre proyectos), sobre la que se sustentó el marco teórico.

El trabajo se ha desarrollado durante un tiempo prolongado (se comenzó en 2009), lo que favorece la credibilidad del mismo.

Finalmente, hemos tratado de aportar credibilidad a la investigación mediante la adecuación referencial (comprobando el análisis y las interpretaciones de cada una de las partes del trabajo de campo) y mediante la coherencia estructural del informe (buscando alcanzar una conexión, consistencia y sincronización al interpretar posibles datos atípicos).

La transferibilidad

Se ha logrado sobre todo a través de los diversos procedimientos de muestreo cualitativo: en el caso de los grupos de discusión se realizó un muestreo estructural, tomando como referencia la representatividad en tanto en cuanto se pretendía tener en cuenta los diferentes discursos que existen en torno al objeto de estudio y cómo se articulan estos (profesorado, alumnado y egresados). En el caso del análisis documental, no hicimos un muestreo en el que formaran parte algunos documentos sobre la totalidad, sino que analizamos todos aquellos cuya creación databa desde 2005 hasta 2012: todas las actas de reuniones existentes, todos los documentos sobre proyectos, los libros de actas de todos los congresos realizados y todos los artículos académicos de autores pertenecientes a la Red y publicados en revistas científicas sobre la temática de la evaluación formativa en la docencia universitaria.

Así mismo, hemos recogido abundantes datos del contexto en el que nace la investigación, hasta el punto de considerar la reconstrucción del mismo como un objetivo emergente (la elaboración de la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria). Esto permite la transferibilidad de las propuestas que planteamos al final de la investigación a otros contextos, de forma que puedan ser aplicables en otros centros y Universidades.

La dependencia

En nuestra investigación hemos llevado a cabo lo que Guba llama “métodos solapados” (2008, p. 160). Se trata de una especie de triangulación donde se pueden utilizar diferentes métodos a la vez, de manera que en caso de que uno de los métodos fuera más débil, se vería compensado con la fuerza de otro. En nuestro caso, seleccionamos los GD y las encuestas porque consideramos que eran complementarios.

Otra de las cuestiones con la que hemos tratado de ser minuciosos en la investigación ha sido con la “réplica paso a paso” (Guba, 2008, p. 160). Esto consiste en facilitar que un auditor o auditora externa pueda seguir el transcurso de del trabajo. Para ello hemos detallado en este capítulo de metodología las técnicas utilizadas, el proceso de diseño de éstas, de recogida de datos y de análisis de los mismos. También hemos anexado un documento denominado “la trastienda de la tesis”, donde se ha recogido, a modo de diario de investigación, el proceso seguido en la misma.

Como ya hemos indicado líneas más arriba, hemos contado con el apoyo de otras figuras externas a la tesis (investigador/a, auditor/a o compañero/a) que nos han hecho sus aportaciones y nos han dado sus valoraciones. Esto estaría también incluido dentro de revisión de la dependencia, valorando el grado de adecuación de los procedimientos utilizados.

La confirmabilidad

Ésta puede alcanzarse de varias maneras. En primer lugar, mediante la triangulación de datos, de métodos, de teorías y del investigador o investigadora. Ya hemos indicado anteriormente cómo hemos llevado a cabo la triangulación de cada uno de estos aspectos.

En segundo lugar, mediante el “ejercicio de reflexión”. Éste ha sido llevado a cabo de dos maneras: por un lado, revelando de manera intencionada nuestra forma de entender el objeto de estudio y nuestro posicionamiento en función de los paradigmas en las Ciencias Sociales. Además, Blaxter et al. (2008, pp. 62-63) proponen que independientemente del tipo de proyecto de investigación que se esté realizando, es buena idea mantener un diario de investigación, donde se anote el progreso, sentimientos, pensamientos, inseguridades e intuiciones según se avanza. Por eso, la reflexión constante durante todo el proceso se ha reflejado en “la trastienda de la tesis”, donde se han recogido las introspecciones diarias. Este documento ha sido incluido (anexo 1) para ofrecer transparencia.

En tercer y último lugar, hemos querido redactar el informe con los resultados de manera que el lector o lectora pudiese revisar la confirmabilidad. Es decir, cada interpretación va acompañada de los datos que la sustentan: en el caso de la construcción de la intrahistoria de la Red, mediante las citas a los documentos públicos, o las reseñas de los proyectos de investigación; en el caso de los grupos de discusión mediante el acompañamiento de las citas textuales. También adjuntamos las transcripciones en bruto (anexos 5, 6 y 7) y codificadas (anexo 8) de los grupos de discusión para su lectura.

3.4.2. CRITERIOS DE RIGOR EN LAS TÉCNICAS CUANTITATIVAS

Como ya hemos indicado, hemos utilizado la encuesta como técnica de investigación. Y para ser rigurosos con la investigación, los cuestionarios deben cumplir fundamentalmente con dos requisitos: ser fiables y válidos.

Para analizar la fiabilidad cuando se trata de ítems o preguntas que forman una escala, pueden utilizarse procedimientos estándar (coeficiente de *Alfa de Cronbach*) (Alvira, 2004, p. 60). En nuestro caso, para calcular la fiabilidad del cuestionario (EVEF-PA) se ha utilizado el *Alfa de Cronbach*, obteniendo los resultados que aparecen en la tabla 3.8.

Tabla 3.8. Estadísticos de fiabilidad de los cuestionarios

Cuestionario	<i>Alfa de Cronbach</i>		
	<i>Alfa de Cronbach</i>	basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
Alumnado	,836	,841	27
Alumnado egresado	,827	,825	27
Profesorado	,681	,698	25

Como vemos, los resultados en los tres cuestionarios son elevados, lo que puede asegurarnos que nuestras medidas y resultados son fiables.

Por lo que respecta a la validez de contenido, se realizó una revisión exhaustiva de investigaciones previas que tuvieran un objeto de estudio similar, tomando como referencia esos instrumentos ya validados (Fernández-Pérez, 1989; Flórez, 1999; Prieto, 2005; Trillo, 2005; Tejedor, 1998; citados por Gutiérrez et al, 2011, p. 503). Además, se realizó la “prueba de jueces” (Ruiz-Gayardo, et al., 2013, p. 21), seleccionando una amplia lista de posibles preguntas que fueron evaluadas por distintos expertos y profesionales de la FIP.

3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Solo un estudio riguroso y de calidad debe ser aceptable si cumple una serie de criterios éticos. La ética se refiere al conjunto de ideas y principios que muestran cómo las personas deben relacionarse entre sí en situaciones particulares (Guba, 1990, p. 141). Pero además, la ética va también unida a la política, y requiere considerar muchos factores del contexto (sociales, personales, culturales, etc.) (Simons, 2011, p. 140). Repensar todo esto es fundamental, pues durante el proceso de investigación debemos tomar una serie de decisiones y adoptar determinados comportamientos con respecto a las personas con las que interactuamos. Apelar a la ética profesional es una consecuencia de rescatar a la ideología orientadora de lo que hacemos y encuadrar en ella los valores, motivaciones y satisfacciones que obtenemos por actuar de una forma y no de otra (Gimeno, 1998, p. 55).

Guba y Lincoln (2002, p. 131) muestran cómo en el posicionamiento en un paradigma u otro condiciona la toma de decisiones en torno a las cuestiones éticas. Nos centraremos ahora en los criterios ético-metodológicos que hemos asumido desde la perspectiva del paradigma interpretativo, pues nos ha parecido imprescindible tenerlos en cuenta a lo largo de todo el proceso de investigación, sobre todo porque dicho proceso ha estado protagonizado por relaciones con personas (alumnos y alumnas, profesores y profesoras y egresados y egresadas):

1. Consentimiento informado: las personas que participan en la investigación tienen derecho a estar informadas sobre la naturaleza, el propósito y las consecuencias de ésta. El respeto que merece la libertad humana incluye que los sujetos deben acordar las condiciones de su participación de manera voluntaria (sin ningún tipo de coerción) y que el consentimiento debe estar basado en información exhaustiva (Álvarez-Gayou, 2003, p. 210; Christians, 2012, p. 295; Simons, 2011, pp. 150-151). En nuestro caso, hemos obtenido el consentimiento informado de todas y cada una de las personas implicadas en el proceso: tanto del profesorado, como del alumnado y de los egresados para la participación en los grupos de discusión y en las encuestas. Se les explicó desde el primer momento en qué consistía nuestro estudio y cuáles eran nuestros propósitos. Todas y cada una de las personas participaron de manera libre y voluntaria. En el caso del análisis documental, las personas que nos facilitaron documentos privados de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria (actas de reuniones, actas de congresos no publicadas o documentos sobre proyectos), fueron informadas previamente del uso que íbamos a darles a éstos.

2. Confidencialidad: “debe ser garantizada en cuanto constituye el primer resguardo contra el riesgo de exposición no deseada. La información personal de cualquier tipo debe estar asegurada u oculta” (Christians, 2012, p. 296). Supone asegurar a los participantes que se respetará su deseo de mantener en secreto y no se desvelará la procedencia de cualquier información que hayan dado y que sea sensible, personal y/o problemática. Aquí es importante la negociación democrática en los procedimientos, pues de ésta manera los datos obtenidos deben ser comprobados por las personas informantes antes de hacerlos públicos mediante el informe (Simons, 2011, p. 154). En nuestra investigación hemos respetado este principio, aunque hemos de reconocer que no nos ha supuesto demasiada dificultad, pues las informaciones reveladas por los y las participantes en los grupos de discusión, debido a la naturaleza de nuestro objeto de

estudio, no han sido delicadas o intrusivas en sus vidas privadas. De cualquier manera, para respetar este principio, hemos facilitado las transcripciones de los grupos de discusión a los y las participantes (cumpliendo también con el criterio rigor científico de la credibilidad). Respecto al análisis documental, en algunos documentos (actas de reuniones o documentos sobre proyectos) aparecía información privada que se ha omitido para salvaguardar este principio. Además, dichos documentos no han sido incluidos en los anexos por este motivo. Finalmente, y con la finalidad de respetar también la confidencialidad de la propia investigadora y de quienes han tomado parte en este proceso (particularmente los directores de tesis) el diario de investigación (“La trastienda de la tesis”) ha sido incluido en los anexos (anexo 1), pero de manera parcial: hemos eliminado fragmentos del mismo en el que se reflejaban correos personales o reuniones privadas.

3. Anonimato: la protección de la identidad de quienes participan en la investigación debe estar asegurada (Christians, 2012, p. 296). Para llevarlo a cabo deben cambiarse los nombres de las personas y ofrecerles cierta protección y/o privacidad (Simons, 2011, pp. 154-155). Nosotros, para proteger el anonimato del profesorado, alumnado y egresados que han participado en los grupos de discusión, hemos utilizado códigos (unas letras para cada participante). Así mismo, cuando en los discursos se hacía referencia a docentes determinados, se ha borrado el nombre y entre corchetes se ha puesto “[profesor/a]”. En el caso de los cuestionarios, como la propia metodología exige, éstos han sido anónimos. En el caso de la construcción de la intrahistoria de la Red no hemos creído oportuno utilizar pseudónimos ni borrar nombres de ningún profesor, pues son personas que forman parte de la historia de una organización y como tal deben conocerse las tareas profesionales que han desarrollado.

4. Fidelidad de los datos: se requiere transparencia en el proceso, ya que esto “protege de la jerarquización, del secretismo y de la manipulación de la información” (Santos, 1999, p. 54). Además, “la falsificación, el material fraudulento, las omisiones y las invenciones son al mismo tiempo no-científicas y no-éticas” (Christians, 2012, p. 297). En nuestro caso, para respetar la fidelidad de los datos, como ya hemos indicado anteriormente, hemos expuesto de manera minuciosa la metodología, las técnicas, el proceso de diseño, de recogida de datos y de análisis que hemos llevado a cabo. Además adjuntamos las transcripciones de los grupos de discusión para su lectura para que pueda comprobarse que en todo momento hemos sido fieles a los datos.

5. Imparcialidad: el investigador debe mantenerse imparcial ante puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares, sesgos y presiones externas (Vázquez y Angulo, 2003, p. 21). En nuestro caso, hemos dejado al margen nuestros puntos de vista para alcanzar la imparcialidad sobre el objeto de estudio.

6. Equidad: los individuos deben recibir un trato justo (ni desequilibrado ni tendencioso) (Vázquez y Angulo, 2003, p. 21). Dentro de este criterio, podríamos incluir los siguientes principios: el “principio de igual respeto” (Santos, 1999, p. 53), donde las personas tienen igual valor y por lo tanto poseen los mismos derechos básicos y sus intereses son de igual valor y el “principio de no discriminación”, donde en el contexto de la evaluación, características como la raza, la religión o el grupo étnico al que se pertenece se consideran irrelevantes (Santos, 1999,

p. 54). En la investigación, hemos tratado de ser escrupulosos con la equidad: respecto al “principio de igual respeto”, hemos considerado que todas las voces tienen la misma fuerza, y ningún colectivo implicado (profesorado, alumnado egresado y alumnado) tiene más importancia que otro. Los argumentos, las percepciones y las valoraciones de los tres colectivos, son para nosotros absolutamente importantes en igual medida. Respecto al “principio de no discriminación” como ya hemos indicado en el apartado en el que hemos abordado el muestreo en cada una de las técnicas, hemos indicado las variables que hemos tenido en cuenta. En ningún momento hemos considerado las creencias personales y/o culturales como variables.

7. Compromiso con el conocimiento: este criterio está relacionado directamente con “la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general” (Vázquez y Angulo, 2003, p. 21). Esto guarda relación directa con tres cuestiones: la primera de ellas, la relevancia del tema; la segunda, el compromiso con la comunidad científica de compartir los hallazgos; la tercera, la relación de la investigadora con la investigación y los intereses existentes.

Antes de comenzar con la primera cuestión sobre la relevancia del tema, queremos señalar algo a lo que apunta Stake (2007, pp. 83-84) sobre la función del profesor:

El propósito de la investigación es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Éstas son también responsabilidades del profesor. La enseñanza no consiste solo en explicar, ni se limita a facilitar información; es algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden [...] y reconocer las condiciones que facilitarán el aprendizaje individual y colectivo.

Al respecto, creemos importante recordar al lector/a que las personas que nos encontramos tras esta tesis somos docentes universitarios y, como tales, concebimos la práctica de la enseñanza como un asunto moral que implica no solo darle ése carácter a los fines del curriculum y a los motivos personales, sino a las actividades mismas, al cómo hacer, a las interacciones entre profesores y estudiantes, a los métodos, a la evaluación, porque cada acción tiene significado (Gimeno, 1998, p. 54). Consideramos como lo hace Stake (2007, p. 83), que nuestra función va mucho más allá de “facilitar información” y que debemos “ofrecer oportunidades a quienes aprenden”. Por ello, creemos que investigar sobre la valoración que perciben los agentes implicados en los sistemas de evaluación va encaminado a este compromiso con la docencia y con la educación.

Debido a que consideramos relevante el tema, también creemos que debemos compartir los resultados obtenidos con la comunidad científica y con la sociedad en general (segunda cuestión). Para ello, el primer paso será la defensa de esta tesis en un acto público y posteriormente difundiremos los resultados de la misma mediante artículos, seminarios, congresos, ponencias y mediante todos los medios que estén a nuestro alcance.

Sobre la tercera cuestión (la relación entre investigadora-investigación) es fundamental tener presentes y exponer las intenciones. Por una parte, se encuentra nuestro interés en analizar el uso de los sistemas de evaluación del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y conocer la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida por parte de los tres agentes implicados (el alumnado, los egresados y el profesorado). De aquí se desprende nuestra

aspiración a construir conocimiento en este campo así como el de seguir trabajando e investigando en el mismo. Por otra parte, no debemos olvidar el interés de presentar este estudio para alcanzar el grado de doctorado. Así, esperamos que estas premisas permitan aportar nuestro humilde grano de arena a la comunidad científica. Además, referente a nuestra relación con el trabajo, también consideramos relevante señalar que lo hemos entendido como un proceso de continua formación en la investigación, tratando de investigar desde el rigor metodológico y desde el compromiso ético, siendo conscientes de la responsabilidad que supone.

Además de estos siete criterios que acabamos de desgranar, la normativa APA a la cual debe ajustarse esta tesis, exige una serie de cuestiones éticas (2012a, pp. 11-20) que también hemos tenido en cuenta:

1. Garantizar la exactitud de los conocimientos científicos.
2. Proteger de los derechos de las personas participantes en la investigación.
3. Proteger los derechos de propiedad intelectual

Las dos primeras ya las hemos tratado en líneas precedentes y hemos explicado cómo han sido respetadas. Respecto a la última no hemos hablado, por eso queremos añadir que hemos sido rigurosos en la redacción de la tesis citando a los autores y autoras de los que hemos sacado las ideas, ajustándonos a la normativa para evitar el plagio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS ESCUESTAS

- DE EGRESADOS
- DE ALUMNOS
- DE PROFESORES

4.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

- DE EGRESADOS
 - DE ALUMNOS
 - DE PROFESORES
-

4.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS

En este apartado se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a los egresados, al alumnado y al profesorado.

Dentro de cada colectivo se ha llevado a cabo un análisis a dos niveles: descriptivo y correlacional.

En el análisis descriptivo se presentan las variables unidimensionales tomando como medida de centralización la media (\bar{x}) y de dispersión la desviación típica (σ). Se ha descartado presentar los datos relativos a la mediana como medida de tendencia central debido a que las puntuaciones son muy similares a las de la media (e incluso idénticas en algunos casos) y por lo tanto no aportan ningún matiz particular.

Las tablas de frecuencias y porcentajes se han utilizado únicamente en casos puntuales, sobre todo cuando las desviaciones de la media son elevadas y, por lo tanto, el desglose de los datos se hace necesario para comprender el fenómeno. Así mismo, únicamente se presentan los diagramas de barras del ítem de cada bloque que mayor desviación típica tiene, para poder observar de manera gráfica la dispersión.

Recordamos (ya se ha señalado en el apartado metodológico) que los ítems de la escala ordinal del cuestionario se correspondían con los que se observan en la tabla 4.1. Por lo tanto, cuando se analizan las medias, se tiene en cuenta la siguiente categorización en función de los valores asignados:

Tabla 4.1. Valores asignados a las variables nominales del cuestionario

Variable nominal	Variable de escala*	Intervalo de valores asignados a la variable
Nada	0	(0 - 0,5)
Poco	1	(0,6 - 1,5)
Algo	2	(1,6 - 2,5)
Bastante	3	(2,6 - 3,5)
Mucho	4	(3,6 - 4)

* En este caso, las variables son ordinales, pero se han tratado como numéricas, pues “según O’Brien (1979), Schroeder, Sjoquist y Stephan (1990) y Díaz (2002) una variable ordinal puede tratarse como métrica cuando tenga cinco o más categorías” (Gutiérrez et al, 2011, p. 503).

Los resultados se presentan en cuatro bloques fundamentales en torno a los cuales se han agrupado las preguntas: (1) sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación en general; (2) sobre los medios de evaluación; (3) sobre la calificación; (4) sobre la implicación del alumnado en el proceso de evaluación.

Para el análisis correlacional se ha utilizado la estadística inferencial. Para ello se presenta el resultado del análisis de varianza de un factor (ANOVA) y los datos referentes al análisis de correlaciones bivariadas.

4.1.1. RESULTADOS EGRESADOS

4.1.1.1. Análisis descriptivo egresados

-Bloque 1 (B1): Sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación-

En este bloque (B1) se agrupan los 6 ítems referentes al carácter formativo que tuvieron los sistemas de evaluación vivenciados por los egresados y egresadas.

Además, como se ha explicado en la metodología, se creó una nueva variable (MB1) que recogía la puntuación de cada sujeto realizando la media aritmética de todas las respuestas a las preguntas incluidas en este bloque, exceptuando la pregunta 1.5. [\bar{x} (B1 \neq P.1.5)].

Tabla 4.2. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 1” (egresados)

PREGUNTAS BLOQUE 1 = \bar{x} (MB1 \neq P15)= 1,77; σ (B1)= 0,66]	n	\bar{x}	σ
P11 Se realizaban procesos de evaluación continua	46	2,00	,816
P12 Se utilizaban procesos de evaluación formativa	46	1,87	,909
P13 Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados podía derivar en la repetición de los mismos	46	1,50	,960
P14 Se explicaban previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos y exámenes	46	1,70	,916
P15 Existían similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas	44	2,14	,930
P16 Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	45	1,76	,981

La desviación típica es bastante similar en todas las respuestas, oscilando entre 0,816 y 0,981, lo que nos permite saber que hay respuestas bastante dispersas, pero que en ningún caso dicha dispersión es $\sigma > 1$ (cifra considerablemente elevada).

La pregunta sobre si se realizaban procesos de evaluación continua es de las que mayor puntuación del bloque ha obtenido ($\bar{x} = 2,00$) y en la que mayor acuerdo hay en torno a la media, pues la desviación es la menor ($\sigma = 0,816$). A pesar de ello, la puntuación es baja, pues la mayoría del alumnado (el 47,8%) percibe que solo en algunas ocasiones los sistemas de evaluación de las asignaturas que cursó eran continuos. El resto de respuestas se dividen prácticamente entre aquellos que consideran que esto sucedía en pocas ocasiones (el 23,9%) y

los que consideraban que sucedía en bastantes (23,9%). Por tanto, parece haber uso de sistemas de evaluación continua, aunque su uso no está extendido de manera mayoritaria.

Sobre si los sistemas eran formativos, la media indica que los sistemas eran “algo formativos” ($\bar{x}= 1,87$). Pero la gran mayoría (78,3%) consideran que en pocas o en algunas ocasiones lo eran, aunque también hay un 27,1% que consideran que en bastantes o en muchas ocasiones siguieron sistemas formativos. Esta percepción de los egresados de que eran escasos los sistemas de evaluación formativa vividos, guarda una estrecha relación con pregunta que versaba sobre si se podían mejorar los trabajos realizados, cuya media indica que se hacía en pocas ocasiones ($\bar{x}= 1,50$). El alumnado considera en un 71,8% que esto sucedió entre pocas y algunas veces (obteniendo la media la puntuación más baja del bloque). En buena lógica, si el objetivo de la evaluación formativa es que el alumnado aprenda de sus errores y sea capaz de autorregularlos, se requiere que éstos estén en disposición de mejorar los trabajos presentados; pero si esto sucedía pocas veces, los egresados perciben que los sistemas pocas veces eran formativos.

También la media indica que algunas veces ($\bar{x}= 1,70$) se explicaba previamente lo que se debía hacer en los trabajos y exámenes exponiendo los criterios de calidad y lo que se evaluaba de los mismos y que se comentaban los resultados y dudas de los exámenes y actividades de evaluación.

Con respecto a la similitud entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas, la media considera que existía algunas veces ($\bar{x}= 2,14$), coincidiendo con los resultados de López y Palacios (2012, p. 328). Aunque analizando la distribución de porcentajes, el 69,6% del alumnado considera que existía algunas o bastantes veces.

Sobre si se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación, a pesar de que las investigaciones (Maclellan, 2001, p. 6) indican que es importante hacerlo, la media es baja ($\bar{x}= 1,76$). Así se pone de manifiesto que son pocas las asignaturas en las que suele hacerse este tipo de revisiones, aunque los resultados son bastante dispersos, como puede comprobarse en la figura 4.1, alcanzando la desviación típica más elevada del bloque ($\sigma= 0,981$).

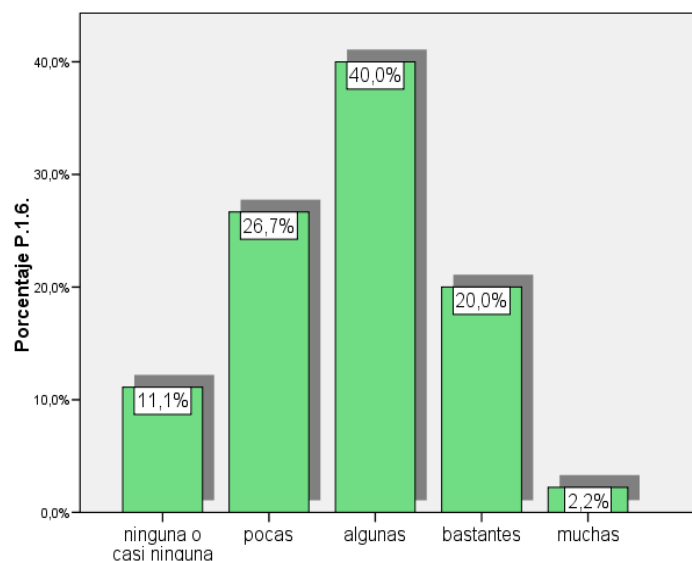


Figura 4.1. ¿Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación? (P.1.6)

Estos resultados ponen en evidencia que los procesos de evaluación continua y formativa se daban algunas veces, por lo tanto, tan solo en algunas ocasiones se comentaban los resultados de los exámenes y trabajos y podían mejorarse las producciones elaboradas. Coinciden así con otras investigaciones (Gutiérrez y Pérez, 2013, p. 135; López y Palacios, 2012, p. 327; Trillo y Porto, 1999, p. 63) donde se demuestra el escaso *feed-back* que recibe el alumno, necesario para autorregular sus errores (fundamento de la evaluación formativa).

-Bloque 2 (B2): Sobre los medios de evaluación-

En este apartado hemos agrupado los 7 ítems que hacen referencia a los medios de evaluación utilizados por el profesorado (ver tabla 4.3), entendidos éstos como todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado.

Tabla 4.3. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del "Bloque 2" (egresados)

PREGUNTAS BLOQUE 2	n	\bar{x}	σ
P21 Se utilizaban portafolios o carpeta individual	45	1,53	1,10
P22 Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas	45	1,13	,919
P23 Se utilizaban exámenes orales	46	,67	,920
P24 Se usaban exámenes escritos de desarrollo	46	2,96	,893
P25 Se realizaban exámenes con preguntas cortas	44	2,43	,925
P26 Se utilizaban exámenes tipo test	45	1,33	,953
P27 Se utilizaban exámenes prácticos	45	1,16	,903

Sobre los medios de evaluación (evidencias que recoge el profesorado del alumnado para evaluar) se preguntó por la tipología de los portafolios (individuales o grupales) y los exámenes (orales, escritos de desarrollo o de preguntas cortas, test o prácticos). Con respecto a los portafolios o carpetas colaborativas, se considera que se usaron poco, aunque en mayor medida los individuales ($\bar{x}= 1,53$) que los grupales ($\bar{x}= 1,13$), coincidiendo con los resultados de López y Palacios (2012, p. 327). No obstante, cabe destacar de los primeros, la gran disparidad en las respuestas (sobre los portafolios individuales) ($\sigma= 1,10$), como puede observarse en la figura 4.2. Como vemos, su uso es escaso a pesar de que la literatura especializada apela “a la necesidad de nuevos sistemas de evaluación que incorporen innovaciones claras en los procesos evaluativos [...] como la evaluación por portafolios (Barberà, 2003, p. 96).

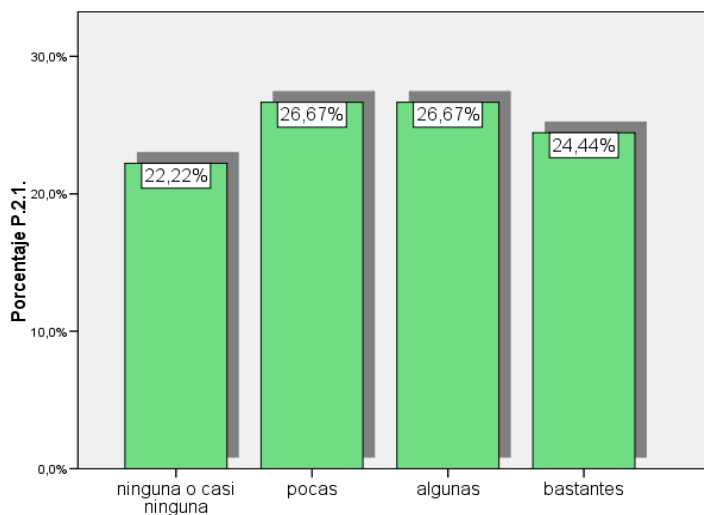


Figura 4.2. ¿Se utilizaban portafolios o carpetas individuales? (P. 2.1)

Sobre los exámenes, los más utilizados fueron los escritos de desarrollo ($\bar{x}= 2,96$). Además, en esta afirmación existe el mayor consenso de todo el bloque ($\sigma= 0,893$). Posteriormente le siguen los exámenes con preguntas cortas ($\bar{x}= 2,43$). Entre los que se usaron poco o muy poco, ordenados de mayor a menor uso, se encuentran: los de tipo test ($\bar{x}= 1,33$), los prácticos ($\bar{x}= 1,16$) y los orales ($\bar{x}= 0,67$). En Palacios et al (2013, 191) también se pone de manifiesto el casi inexistente uso de éstos últimos. El orden establecido en nuestra investigación en función de la utilización de los exámenes según su tipología, se corresponde de manera exacta con los resultados obtenidos en la investigación de López y Palacios (2012, p. 329).

-Bloque 3 (B3): Sobre la calificación-

En la tabla 4.4 se pueden observar los estadísticos descriptivos de este bloque, en el que se incluyen 8 ítems referentes a la manera de obtener la calificación.

Tabla 4.4. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 3” (egresados)

PREGUNTAS BLOQUE 3	n	\bar{x}	σ
P31 La calificación provenía únicamente del examen final	46	2,35	1,08
P32 La nota final provenía del examen final y algún trabajo	46	2,48	,836
P33 La calificación provenía del examen final y otros instrumentos	45	2,00	,977
P34 La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales	46	1,63	1,10
P35 La calificación se obtenía sin exámenes	46	,76	,848
P36 El sistema y los criterios de calificación se explicaban al principio y eran conocidos	46	2,50	,960
P37 La nota que ponía el profesor era justificada	45	2,40	1,01
P38 A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos el examen tenía un peso definitivo en la nota final	45	2,98	,783

Las preguntas P.3.1, P.3.2, P.3.3, P.3.4, P.3.5 y P.3.8 hacen referencia a la manera de obtener la calificación en función de los medios utilizados. A continuación, exponemos cuales fueron las más y las menos habituales ordenadas de mayor a menor en función de la media.

Sobre la calificación, en la mayoría de los casos el examen tenía el peso mayoritario, a pesar de haber realizado diferentes trabajos teórico-prácticos ($\bar{x}= 2,98$). Esta premisa es en la que mayor acuerdo existe entre el alumnado egresado ($\sigma= 0,783$).

Algunas veces la calificación provenía (en orden de mayor a menor uso) del examen final y algún trabajo ($\bar{x}= 2,48$), del examen final ($\bar{x}= 2,35$), del examen final y otros instrumentos ($\bar{x}= 2,00$) o de la suma de las calificaciones de los exámenes parciales ($\bar{x}= 1,63$). Aunque ésta última forma de obtener la calificación (mediante la suma de exámenes parciales) es considerada por la mayoría (32,6%) como utilizada en algunas ocasiones, las respuestas alcanzan la mayor disparidad del bloque ($\sigma= 1,10$) como podemos observar en la figura 4.3. Esto es lo que Barberá (2003, p. 97) denomina “encadenamiento de los instrumentos evaluativos” que supone la relación entre medios de evaluación propuestos a lo largo de un semestre: exámenes, trabajos, prácticas, etc. Como vemos en el caso estudiado, en dicho “encadenamiento” casi siempre se incluían exámenes, pues en muy pocas ocasiones la calificación se obtenía sin éstos ($\bar{x}= 0,76$).

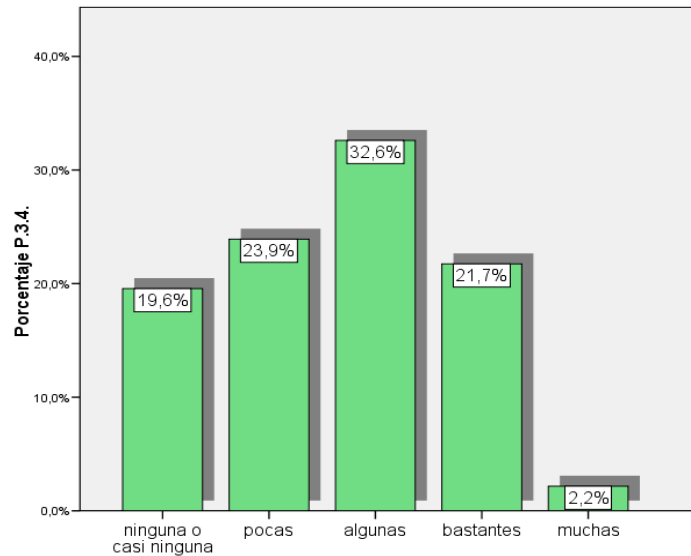


Figura 4.3. ¿La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales? (P. 3.4)

Los egresados consideran que solamente algunas veces el sistema y los criterios de calificación se explicaban al principio y eran conocidos ($\bar{x}= 2,50$), así como que la nota que ponía el profesor era justificada ($\bar{x}= 2,40$).

Estos resultados coinciden con los de López y Palacios (2012, p. 331), pero contradicen los obtenidos por Trillo y Porto (1999, p. 64) donde indicaban que la calificación se obtenía mediante exámenes. La citada investigación se desarrolló hace 14 años, cuando todavía el EEES no existía. La comparativa entre los resultados de las citadas investigaciones y los nuestros podría estar mostrando una posible evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como indicábamos en el marco teórico, la adaptación al EEES ha supuesto un cambio metodológico que busca que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje. Para ello se requieren nuevas metodologías que implican la utilización de nuevos medios de evaluación, como por ejemplo trabajos, recensiones, elaboraciones personales, etc. Podemos observar dicho cambio, pues en la actualidad vemos cómo cada vez hay más profesorado universitario que no califica únicamente mediante exámenes, sino que también se utilizan otros medios (Palacios y López, 2013; López et al, 2011). No obstante, todo cambio en la metodología debe ir de la mano de su correspondiente cambio en el sistema de evaluación (Benito y Cruz, 2005, p. 18), pues si no, no se podrá alcanzar el éxito completamente (Dochy et al., 2002, p. 16). Y como se observa mediante los resultados del bloque 1, los cambios en la evaluación todavía no han sido completos.

-Bloque 4 (B4): Sobre la implicación del alumnado en el proceso de evaluación-

En el bloque 4 se incluyen 6 ítems, como puede verse en la tabla 4.5. Además, como en el caso del bloque 1, se creó una nueva variable (MB4), hallada en cada sujeto, y realizando la media aritmética de todas las respuestas a las preguntas incluidas en el “bloque 4” del cuestionario.

Tabla 4.5. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 4” (egresados)

PREGUNTAS BLOQUE 4 [\bar{x} (MB4)= 1,01; σ (B4)= 0,62]	n	\bar{x}	σ
P41 Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso	46	1,63	1,12
P42 En cuántas asignaturas se evaluó el programa	45	1,27	1,01
P43 Los alumnos realizaban una valoración del trabajo realizado (autoevaluación)	46	1,11	,875
P44 Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares)	46	,80	,778
P45 La calificación final era consensuada entre profesor y alumno (calificación compartida)	46	,78	,867
P46 Eran los propios alumnos los que emitían una calificación (autocalificación)	46	,54	,887

A continuación se exponen los resultados de los ítems P.4.1 y P.4.2. Posteriormente, y puesto que los ítems P.4.3, P.4.4, P.4.5 y P.4.6 hacen alusión a las técnicas de evaluación, se presentan los resultados ordenados de mayor a menor uso.

La discusión del sistema de evaluación al comienzo del curso es una acción que conlleva un *feed-back* entre el profesorado y el alumnado y, por lo tanto, la implicación de éstos últimos en el inicio del proceso de evaluación. Cuando se les pregunta sobre si se realiza dicha discusión, las respuestas alcanzan la mayor desviación típica ($\sigma= 1,12$) de todas las preguntas del cuestionario. Esto quiere decir que, como podemos comprobar en el diagrama de barras (figura 4.4), las respuestas son bastante dispersas. De cualquier manera, se puede deducir que sí se daban este tipo de prácticas en algunas asignaturas ($\bar{x}= 1,63$), aunque la frecuencia de su uso es discutible, por la dispersión a la que acabamos de hacer alusión (ver figura 4.4).

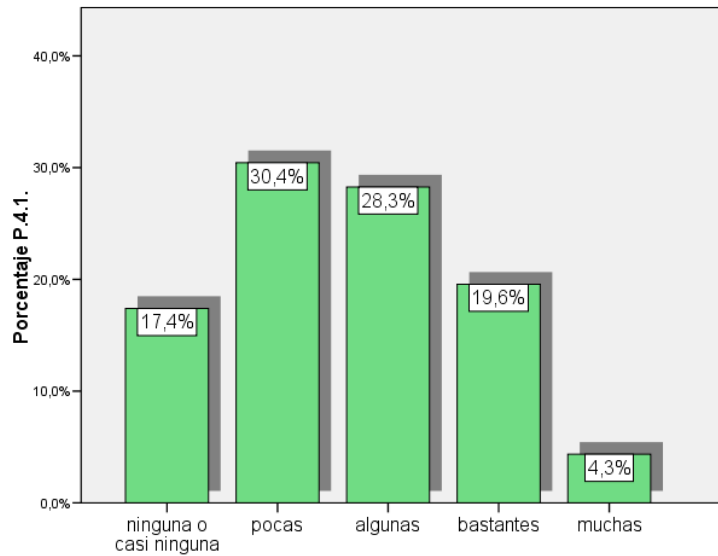


Figura 4.4. ¿Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso? (P. 4.1)

Igual que en el caso anterior, hemos considerado que evaluar el programa de una asignatura (al principio, en medio o al final) requiere participación del alumnado en el proceso de evaluación. Sobre el número de asignaturas en las que se realizó esta práctica, la media ($\bar{x} = 1,27$) apunta a que los egresados consideran que se hizo en pocas ocasiones. Si comparamos los resultados de la pregunta anterior (sobre la discusión del programa) (figura 4.4) y esta (figura 4.5), vemos cómo la primera es una práctica más extendida. En este último caso, no existe ningún alumno que considere que la evaluación del programa se hiciese en muchas asignaturas. Como vemos en la figura 4.5, el 28,9% considera que no se hizo (o que se hizo en muy pocas), el 26,7% que se hizo en pocas, el 33,3% que se hizo en algunas y el 11,1% que se hizo en bastantes.

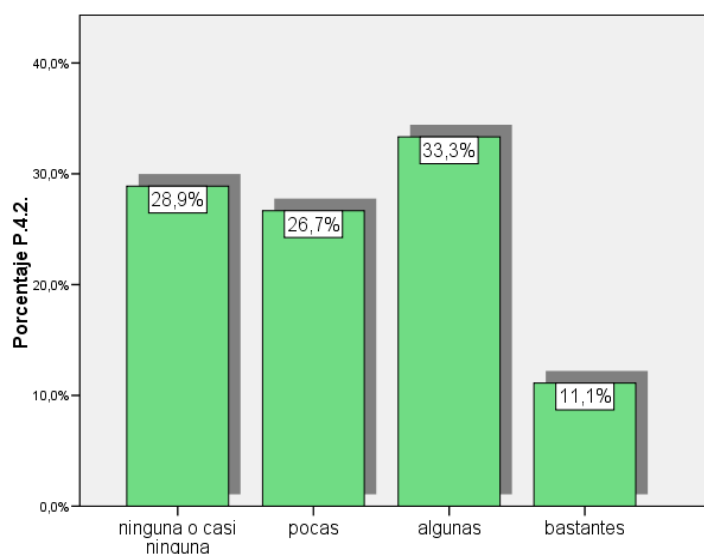


Figura 4.5. ¿En cuántas asignaturas se evaluó el programa? (P.4.2)

Así, respecto a la implicación del alumnado mediante la discusión y evaluación de los programas y sistemas de evaluación (metaevaluación), podemos afirmar que fue escaso (aunque no inexistente). Pero encontramos matices diferentes entre unas cuestiones y otras: discutir el programa al principio de curso fue una práctica que se llevó a cabo en más asignaturas que la de evaluarlo, a pesar de no ser una práctica mayoritaria. Los resultados de la investigación de López y Palacios (2012, p. 326) muestran resultados similares, pues evidencian que la discusión de los sistemas se dio solo en algunas ocasiones. Los resultados que obtuvo Maclellan (2001, p. 5) fueron mucho menos optimistas que los nuestros: el 77% del alumnado consideraba que nunca habían sido consultados al inicio del curso para abordar cuestiones relevantes sobre el mismo. Tan solo el 12% de los estudiantes indicaban que sus opiniones habían sido tenidas en cuenta para modificar aspectos de las asignaturas (de la evaluación, e incluso del calendario).

Con respecto a las técnicas de evaluación, recordemos en primer lugar que son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Éstas varían en función de si los discentes participan o no en el proceso de evaluación y calificación. Cuando existe tal participación las técnicas pueden variar. Concretamente, nosotros nos hemos centrado en la autoevaluación, la evaluación entre pares, la calificación compartida y la autocalificación. En general, los resultados indican que hay un consenso muy elevado (puesto que todas las desviaciones típicas son muy bajas, oscilando entre 0,778 y 0,887) en considerar que todas estas técnicas son muy poco utilizadas, pero existen matices diferentes entre unas y otras. Ordenando las medias, podemos afirmar que, dentro de ese escaso uso al que acabamos de hacer alusión, la más utilizada fue la autoevaluación ($\bar{x}= 1,1$); en medio se encuentran la evaluación entre pares ($\bar{x}= 0,80$) y después la calificación compartida ($\bar{x}= 0,78$). La menos utilizada fue claramente la autocalificación ($\bar{x}= 0,54$). Estos resultados coinciden con los obtenidos en una investigación de la misma naturaleza (López y Palacios, 2012, p. 333), donde el uso de las técnicas citadas aparece con la misma frecuencia que en nuestra investigación. En la investigación de Maclellan (2001, p. 5) únicamente se investigó sobre la evaluación entre pares, pero los resultados eran similares a los nuestros: el 50% de los alumnos encuestados afirmaban no utilizarla nunca y el otro 50% haberla utilizado alguna vez.

Como vemos, los resultados apuntan a que existió un porcentaje muy bajo de asignaturas en las que se promovía la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación, afirmación señalada también en otras investigaciones (Martínez et al., 2012, p. 65; Trillo y Porto, 1999, p. 63). Pero dentro de esta escasez, encontramos que aparecen matices: la más usada claramente es la autoevaluación (en pocas ocasiones) y la menos usada es la autocalificación (en casi ninguna ocasión). Taberner y Daniel (2012, p. 138), al analizar las percepciones de egresados también concluyen que dentro de las formas de participación del alumnado, la menos utilizada es la autocalificación “ya que sin duda se trata del sistema de participación del estudiante más avanzado, puesto que probablemente incluye, al menos, la autoevaluación”.

4.1.1.2. Análisis inferencial egresados

- A. Análisis de varianza (ANOVA)

Se ha utilizado el ANOVA para analizar si la variable “especialidad” (Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física y Educación Infantil) estaba asociada a una mayor o menor percepción de los egresados sobre lo formativos (variable MB1) y lo compartidos (variable MB4) que fueron los sistemas de evaluación que vivenciaron. El nivel de significación estipulado ha sido del 5% (0,05), por encima del cual se ha procedido a aceptar la hipótesis nula.

A.1. ¿Influye la especialidad de Magisterio cursada por los egresados a la hora de percibir que los sistemas de evaluación vivenciados fueron más o menos formativos?

Se recuerda que para la elaboración de la variable dependiente que indica lo formativos que se perciben los sistemas de evaluación, se utilizaron los valores medios de todas las preguntas del primer bloque (P.1.1, P.1.2, P.1.3, P.1.4 y P.1.6) exceptuando la pregunta sobre si “existían similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas” (P.1.5). A dicha variable se le denominó “Media del Bloque 1” (MB1). En la tabla 4.6 se presentan los estadísticos descriptivos de esta variable en función de los estudios cursados.

Tabla 4.6. Valores de la variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB1” (percepción de los egresados sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación)

Especialidad	$\bar{x}B1$	σ	Error típico
Educación Primaria	1,53	0,63	0,22
Educación Musical	1,53	0,65	0,23
Educación Física	2,24	0,60	0,18
Educación Infantil	1,69	0,67	0,20
Total	1,78	0,66	0,10

Mientras los egresados y egresadas de las especialidades de Magisterio de Primaria y Musical coinciden en considerar que los sistemas de evaluación vivenciados fueron poco formativos ($\bar{x}B1=1,53$ en ambos casos), los de la especialidad de Educación Física consideran que los sistemas fueron algo formativos ($\bar{x}B1=2,24$). Además puede decirse que en esta especialidad (Educación Física) es en la que existe un mayor grado de acuerdo en dicha consideración ($\sigma=0,60$). Esta diferencia puede observarse de manera gráfica en la figura 4.6, donde la especialidad de Educación Física es la única que se sitúa por encima de la media global de todas las titulaciones ($\bar{x}B1=1,78$).

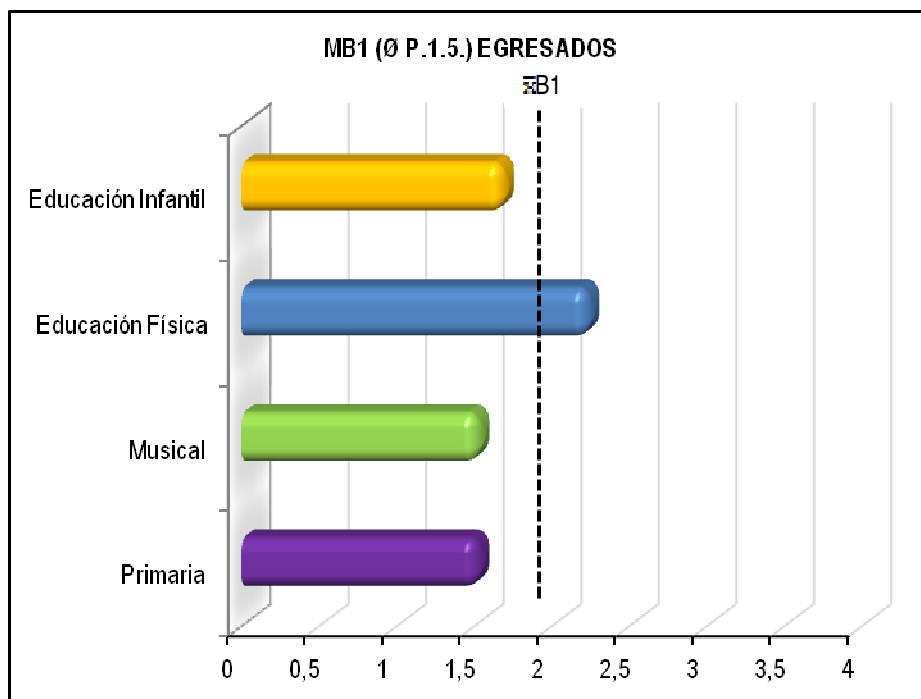


Figura 4.6. Medias sobre la percepción de los egresados sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación (\bar{x}_{B1}) en función de la especialidad cursada.

Para analizar si está diferencia es estadísticamente significativa, se realizó un ANOVA, cuyos resultados se observan en tabla 4.7.

Tabla 4.7. ANOVA con variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB1” (percepción de los egresados sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación)

MB1	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,443	4	,861	2,186	,088
Intra-grupos	15,753	40	,394		
Total	19,196	44			

Esta prueba arroja un nivel de significación de 0,088 (Sig. 0,088>0,05), lo que indica que se debe aceptar la hipótesis nula y que por lo tanto, no existen diferencias estadísticamente significativas entre una mayor o menor percepción en el uso de sistemas de evaluación formativa y la especialidad de Magisterio cursada.

A.2. ¿Influye la especialidad de Magisterio cursada por los egresados a la hora de percibir que los sistemas de evaluación vivenciados fueron más o menos compartidos?

En este caso, como se ha explicado anteriormente, para la elaboración de la variable independiente que indica lo compartidos que se perciben los sistemas de evaluación (denominada MB4), se utilizaron los valores medios de todas las preguntas del cuarto bloque (P.4.1, P.4.2, P.4.3, P.4.4, P.4.5 y P.4.6). En la tabla 4.8 se presentan los estadísticos descriptivos de esta variable en función de los estudios cursados.

Tabla 4.8. Valores de la variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB4” (percepción de los egresados sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación)

Especialidad	\bar{x}_{B4}	σ	Error típico
Educación Primaria	0,73	0,50	0,18
Educación Musical	0,71	0,46	0,16
Educación Física	1,54	0,69	0,20
Educación Infantil	0,94	0,48	0,15
Total	1,03	0,62	0,09

En primer lugar, es destacable que en todas las especialidades se considera que la evaluación compartida es “poco” utilizada. Además, las desviaciones típicas oscilan entre 0,48 y 0,69, lo cual quiere decir que hay bastante consenso en percibir los sistemas compartidos como poco usados.

Como podemos comprobar, el valor medio más alto corresponde de nuevo a Educación Física ($\bar{x}= 1,54$) que es la única que sobrepasa la media, como podemos comprobar en la figura 4.7. A pesar de ser el valor más elevado de todas las especialidades, no deja de ser bajo.

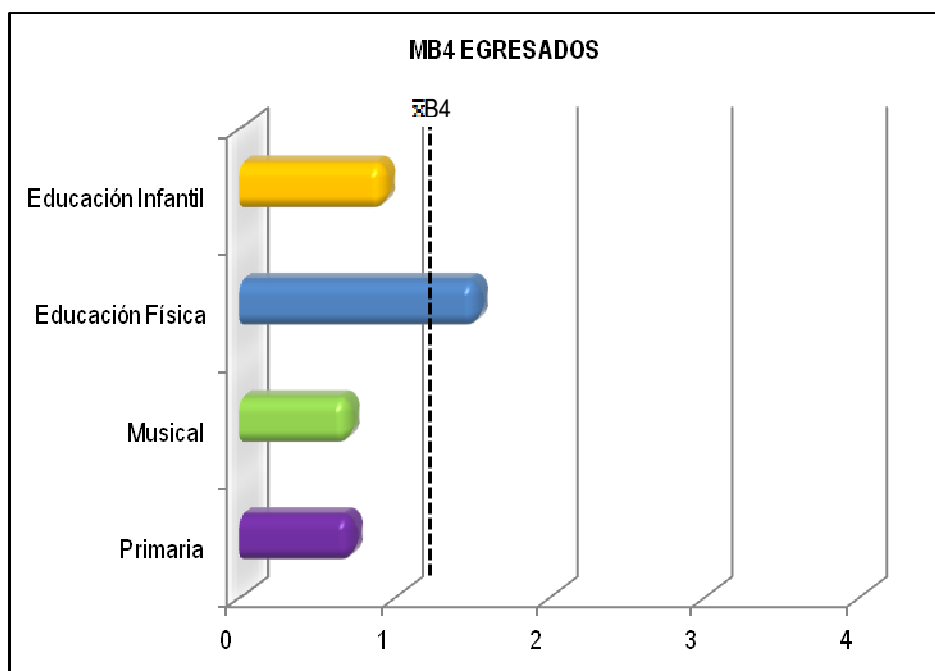


Figura 4.7. Medias sobre la percepción de los egresados sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación (\bar{x}_{B4}) en función de la especialidad cursada.

En la tabla 4.9 se muestran los resultados del análisis de varianza donde se pretendía conocer si el cursar unas especialidades u otras es estadísticamente significativo a la hora de percibir que los sistemas de evaluación son más o menos compartidos.

Tabla 4.9. ANOVA con variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB4” (percepción de los egresados sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación)

MB4	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,993	4	1,248	4,121	,007
Intra-grupos	12,116	40	,303		
Total	17,109	44			

A diferencia del caso anterior, el ANOVA realizado indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre una mayor o menor percepción en el uso de sistemas de evaluación compartida y la especialidad de Magisterio cursada (Sig. 0,007<0,05). Por ello, como hemos explicado en la metodología, puesto que los resultados del ANOVA nos han llevado a rechazar la hipótesis nula, hemos realizado un análisis *post hoc* con la pruebas de *Tukey* y *Scheffé* (tabla 4.10) para comprobar qué pares de especialidades difieren entre sí de forma significativa.

Tabla 4.10. Resultados del análisis *post hoc* entre las diferentes especialidades cursadas (comparadas de dos en dos) y la percepción de los egresados sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación

(I) Especialidad	(J) Especialidad	HSD de Tukey Sig.	Scheffé Sig.
Primaria	Musical	1,000	1,000
	Educación Física	,020*	,049*
	Educación Infantil	,922	,953
Musical	Primaria	1,000	1,000
	Educación Física	,016*	,041*
	Educación Infantil	,894	,935
Educación Física	Primaria	,020*	,049*
	Musical	,016*	,041*
	Educación Infantil	,085	,165
Educación Infantil	Primaria	,922	,953
	Musical	,894	,935
	Educación Física	,085	,165

* La diferencia es significativa al nivel 0,05.

Como podemos comprobar en la tabla 4.10, los resultados del análisis *post hoc* muestran que las diferencias se encuentran concretamente en dos casos: (a) entre la especialidad de Educación Física (donde la percepción de que se utilizaban sistemas compartidos era más elevada) y la de Educación Primaria (Sig. HSD de *Tukey*= 0,020 y Sig. *Scheffé*= 0,049); (b) entre la especialidad de Educación Física y la de Educación Musical (donde la percepción de que se utilizaban sistemas compartidos era la más baja) (Sig. HSD de *Tukey*= 0,016 y Sig. *Scheffé*=0,041);

-B. Análisis de correlaciones bivariadas

Se ha utilizado el análisis de correlaciones bivariadas para conocer la relación existente entre los diferentes ítems del cuestionario de los egresados.

Las matrices no se pueden mostrar debido a su gran extensión y únicamente se presentan los datos en los que existen correlaciones elevadas entre dos ítems del cuestionario (tabla 4.11), teniendo en consideración que el coeficiente de correlación de *Pearson* debe ser mayor de 0,600 ($r > 0,600$) con un nivel de significación bilateral inferior a 0,01 (Sig. < 0,01). También se presentan los datos en los que aparece una correlación negativa, siempre que ésta sea inferior a -0,500 ($r < -0,500$) con un nivel de significación bilateral inferior a 0,01 (Sig. < 0,01). En la tabla 4.11 las parejas de ítems en las que existe correlación significativa han sido ordenadas de mayor a menor; no obstante, en la interpretación, los resultados se exponen agrupados en función a los cuatro bloques del cuestionario a los que pertenecen.

Tabla 4.11. Correlaciones bivariadas significativas entre las preguntas del cuestionario de los egresados

Preguntas correlacionadas	C. Pearson (r)	Nivel de sig.
P.4.5. La calificación final era consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada).	0,793	0,000
P.4.6. Eran los propios alumnos los que emitían una calificación de manera justificada (autocalificación).		
P.4.3. Los alumnos realizaban una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación).	0,750	0,000
P.4.4. Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares).		
MB1. Media del bloque 1 (percepción de lo formativos que fueron los sistemas de evaluación). P.2.2. Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas.	0,675	0,000
P.4.4. Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares). P.4.5. La calificación final era consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada).		
MB1. Media del bloque 1 (percepción de lo formativos que fueron los sistemas de evaluación). P.2.1. Se utilizaban portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales.	0,626	0,000
P.4.4. Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares). P.4.5. La calificación final era consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada).		
MB1. Media del bloque 1 (percepción de lo formativos que fueron los sistemas de evaluación). P.3.4. La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados.	0,617	0,000
P.1.4. Se explicaban previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes.		
P.2.2. Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas.	0,611	0,000
P.1.1. Se realizaban procesos de evaluación continua.		
P.3.3. La calificación provenía del examen final y otros instrumentos (cuadernos, reseñas, trabajos en grupo, etc.).	0,602	0,000
P.2.1. Se utilizaban portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales.		
P.2.2. Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas.	0,602	0,000
P.1.1. Se realizaban procesos de evaluación continua.		
P.3.1. La calificación provenía únicamente del examen final.	- 0,504	0,000

Los resultados indican que los procesos de evaluación continua se correlacionan de manera negativa con la obtención de la nota final mediante un examen de manera exclusiva ($r = -0,504$) y que a la vez, en buena lógica, se correlacionan de manera positiva con la obtención de la nota final mediante un examen y otros instrumentos como cuadernos, reseñas, trabajos, etc. ($r = 0,602$). Esto quiere decir que los egresados consideran que cuando se seguían procesos de evaluación continua, la calificación se obtenía mediante diversos instrumentos que complementaban al examen. Lógicamente, cuando se utilizaba el examen de manera exclusiva para obtener la calificación final, solía ser en asignaturas en las que no se seguían sistemas de evaluación continua.

La utilización de portafolios grupales o carpetas colaborativas se correlaciona con la explicación previa de los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes ($r= 0,611$) y con la utilización de portafolios o carpetas individuales para entregar materiales ($r= 0,602$). Se podría decir entonces que los profesores que utilizan medios de evaluación alternativos a los tradicionales, como por ejemplo los portafolios, suelen ser quienes se preocupan más de explicar los criterios de calidad que deben tener los trabajos, encajando en el perfil de un docente innovador. Esto se corresponde con la tipología ya estudiada por Palacios y López (2013), donde indicaban que el profesorado innovador cumplía una serie de características determinadas, entre las que se encuentran las anteriormente citadas (que explica los criterios de calidad de los trabajos, que usa portafolios grupales e individuales, etc.) y otras como por ejemplo, que hace partícipe al alumnado en la evaluación.

Las preguntas del bloque 4 sobre la participación del alumnado en el proceso de evaluación guardan una estrecha relación unas con otras (son las que han obtenido el coeficiente más elevado), aunque no lo hacen con otros ítems del cuestionario. Se observa que cuando el alumnado practicaba la autoevaluación, iba en muchos casos de la mano de la evaluación entre iguales ($r= 0,750$). A su vez, ésta última estaba ligada a la calificación dialogada ($r= 0,627$), la cual se correlaciona estrechamente con la autocalificación ($r= 0,793$). Aunque como puede comprobarse, dicha relación no es constante puesto que tras esta premisa no se puede afirmar que la autoevaluación tenga una correlación elevada con la autocalificación. Esto indica que cuando el profesorado implica al alumnado en el proceso de evaluación, suele hacerlo mediante diversas técnicas. Esta tipología de profesorado se corresponde con la ya citada en Palacios y López (2013), donde se explica que el profesorado innovador suele fomentar que los alumnos evalúen sus propios trabajos y los de sus compañeros, emitan una calificación de manera justificada o que la calificación final sea consensuada entre el profesor y el alumno.

La variable “MB1”, que permitía conocer la percepción de los egresados y egresadas sobre la utilización de sistemas de evaluación formativa por parte del profesorado, se correlaciona con ítems de los bloques 2 (sobre medios de evaluación) y 3 (sobre la obtención de la calificación). De ésta manera, respecto a los medios de evaluación, se observa que cuando se percibe que los sistemas fueron formativos, también se considera que se utilizaron portafolios individuales ($r= 0,626$) y grupales ($r= 0,675$). Esta correlación demuestra lo que ya se ha señalado en la literatura especializada: que el portafolios es un medio de evaluación orientado al aprendizaje (Barberá, 2003, p. 96; Klenowski, 2005, p. 39). Además, es uno de los medios más adecuados a la hora de pasar de procesos de evaluación formativa y continua a la obligada calificación final. Por eso, la correlación obtenida entre “evaluación formativa” y “utilización de portafolios” corrobora que “permite valorar la construcción del conocimiento aplicado y estratégico a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no puede lograrse cuando se realizan exclusivamente pruebas finales basadas en la superación de unos ítems” (Castejón et al., 2009, p. 76).

Con respecto a la calificación, se observa una correlación entre los sistemas de evaluación formativos y la obtención de la calificación mediante la suma de las calificaciones de los exámenes parciales ($r= 0,617$).

A grandes rasgos puede concluirse que cuando los egresados y egresadas vivenciaban sistemas de evaluación formativos, no se solía utilizar un único medio para evaluar, sino que tendían a utilizarse también otros medios como los portafolios o carpetas, tanto individuales como colectivas y otros exámenes parciales. Y que cuando se utilizaban técnicas de evaluación compartida (autoevaluación, evaluación entre pares, calificación dialogada y autocalificación) solían utilizarse varias de ellas, no una sola.

4.1.2. RESULTADOS ALUMNOS

4.1.2.1. Análisis descriptivo alumnado

De la misma manera que en el caso de los egresados, en este apartado se presentan los resultados organizados en cuatro bloques, que se corresponden con los del cuestionario.

-Bloque 1 (B1): Sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación-

En la tabla 4.12 se muestran los 6 ítems del bloque 1 (B1), donde se indagaba sobre el carácter formativo que tuvieron los sistemas de evaluación vivenciados por los alumnos y alumnas.

Tabla 4.12. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 1” (alumnos)

PREGUNTAS BLOQUE 1 [\bar{x} (B1 \emptyset P15)= 1,58; σ (B1)= 0,63]	n	\bar{x}	σ
P11 Se realizan procesos de evaluación continua	205	2,05	,938
P12 Se utilizan procesos de evaluación formativa	205	1,38	,887
P13 Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos	202	1,38	,809
P14 Se explican previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos y exámenes	204	1,75	,921
P15 Existen similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas	205	1,95	,892
P16 Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	205	1,36	,922

Éstos consideran que se producen procesos de evaluación continua algunas veces ($\bar{x}= 2,05$). Este es el ítem del bloque (B1) que mayor puntuación ha obtenido, aunque también recoge la mayor disparidad en las respuestas ($\sigma=0,887$), como puede comprobarse en la figura 4.8.

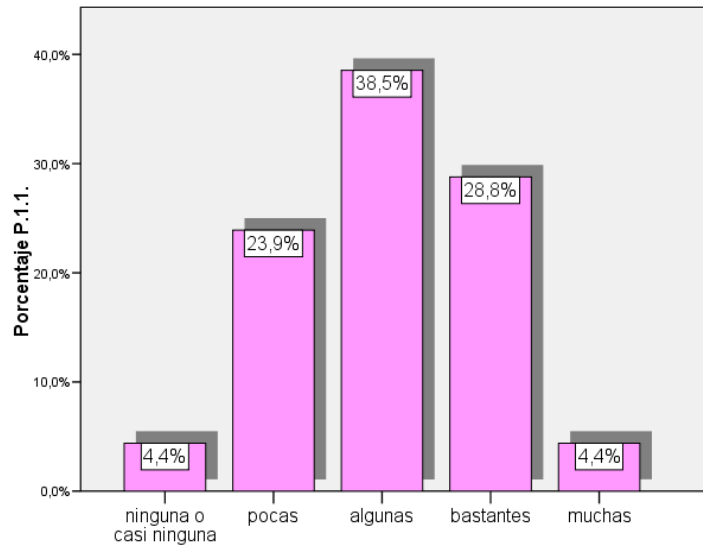


Figura 4.8. ¿Se realizan procesos de evaluación continua? (P. 1.1)

En pocos casos ($\bar{x}=1,38$) el alumnado considera que se llevan a cabo procesos de evaluación formativa y en buena lógica, puesto que va estrechamente ligado a que en pocas ocasiones ($\bar{x}=1,38$) las observaciones realizadas sobre los trabajos, prácticas, etc., derivan en su repetición para mejorarlos. A pesar de que Maclellan (2001, p. 6) puso de manifiesto que el 93% del alumnado consideraba que el *feed-back* les ayudaba a mejorar su aprendizaje, los resultados de nuestra investigación muestran que estos dos hechos suceden en pocas ocasiones. Es algo en lo que hay bastante consenso entre el alumnado, pues ambos ítems son los que menor desviación típica han obtenido en el bloque ($\sigma=0,887$ y $\sigma=0,809$ respectivamente). Los resultados coinciden con los de López y Palacios (2012, p. 327), extraídos de una investigación con estudiantes de las Universidades de Castilla y León, donde encuentran que para la mayoría de alumnos no se realizaron procesos de *feed-back* durante su formación mediante la mejora de las actividades prácticas o mediante comentarios sobre los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación. También coinciden con los de Gutiérrez y Pérez (2013, p. 135), Porto (2009, p. 22) y Trillo y Porto (1999, p. 63) y donde se pone de manifiesto que el alumnado considera que es muy escasa la frecuencia con la que reciben información adecuada y rápida sobre sus tareas realizadas.

Con respecto a si se explican previamente los criterios de calidad, el alumnado considera que algunas veces ($\bar{x}=1,75$). Así mismo, también consideran que en algunas ocasiones los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas son similares ($\bar{x}=1,95$), coincidiendo con los resultados de López y Palacios (2012, p. 328), donde afirman que “existe un cierto acuerdo en que hay diferencias importantes entre asignaturas”.

El resultado más bajo del bloque lo ha obtenido el ítem que hace referencia a si se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación ($\bar{x}=1,36$), pues el alumnado considera que esto ha sucedido en pocas ocasiones a lo largo de su formación inicial.

-Bloque 2 (B2): Sobre los medios de evaluación-

En la tabla 4.13 se muestran los estadísticos descriptivos de los 7 ítems incluidos en el bloque 2, referente a los medios de evaluación utilizados por el profesorado (entendidos como evidencias que recoge el profesorado para evaluar).

Tabla 4.13. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 2” (alumnos)

PREGUNTAS BLOQUE 2	n	\bar{x}	σ
P21 Se utiliza portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	205	1,19	,901
P22 Se utilizan portafolios grupales o carpetas colaborativas	205	1,10	,866
P23 Se utilizan exámenes orales	205	,14	,385
P24 Se usan exámenes escritos de desarrollo	204	2,77	1,04
P25 Se realizan exámenes con preguntas cortas	205	2,36	,883
P26 Se utilizan exámenes tipo test	202	1,35	,668
P27 Se utilizan exámenes prácticos	205	,94	,790

Los medios por los que se preguntó, en sus distintas versiones, fueron dos: los portafolios (individuales o grupales) y los exámenes (orales, escritos de desarrollo o de preguntas cortas, test o prácticos).

Con respecto a los portafolios o carpetas colaborativas se considera que se usan poco, aunque los individuales en mayor medida ($\bar{x}= 1,19$) que los grupales ($\bar{x}= 1,10$). Estos resultados coinciden con los resultados de los egresados y con los de López y Palacios (2012, p. 327), donde decían que “dos de cada diez alumnos afirman haber utilizado las [carpetas] individuales y uno de cada diez las grupales de manera más o menos habitual”.

Sobre los exámenes, los más utilizados son los escritos de desarrollo, utilizados bastantes veces ($\bar{x}= 2,77$). Aunque en esta afirmación existe la mayor dispersión en las respuestas de todo el bloque ($\sigma= 1,04$). Como puede comprobarse en la figura 4.9, el grueso de las respuestas se distribuye entre los que consideran que esto sucede algunas veces (25,4%), bastantes veces (35,1%) y muchas veces (27,8%).

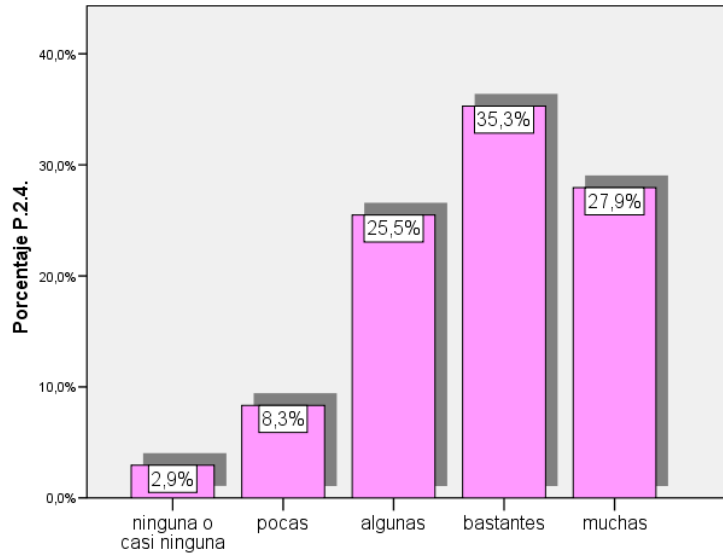


Figura 4.9. ¿Se usan exámenes escritos de desarrollo? (P. 2.4)

Posteriormente le siguen los exámenes con preguntas cortas que han sido utilizados algunas veces (\bar{x} = 2,36). Entre los que se han usado poco, ordenados de mayor a menor uso, se encuentran: los de tipo test (\bar{x} = 1,35) y los prácticos (\bar{x} = 0,79). El alumnado considera que los exámenes orales no se han utilizado prácticamente nada (\bar{x} = 0,14). Estos datos coinciden exactamente con el orden establecido en el colectivo de los egresados y en la investigación de de López y Palacios (2012, p. 329) y Palacios et al. (2013, p. 191) en función del tipo de exámenes más y menos utilizados.

-Bloque 3 (B3): Sobre la calificación-

En la tabla 4.14 pueden observarse los 8 ítems de los que se compone este bloque, que versan sobre la manera de obtener la calificación, con sus correspondientes estadísticos descriptivos.

Tabla 4.14. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del "Bloque 3" (alumnos)

PREGUNTAS BLOQUE 3	n	\bar{x}	σ
P31 La calificación proviene únicamente del examen final	205	2,33	,979
P32 La nota final proviene del examen final y algún trabajo	205	2,71	,836
P33 La calificación proviene del examen final y otros instrumentos	204	2,19	,939
P34 La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales	205	1,22	,857
P35 La calificación se obtiene sin exámenes	205	1,01	,798
P36 El sistema y los criterios de calificación se explican al principio y son conocidos	205	2,25	1,05
P37 La nota que pone el profesor es justificada	204	1,83	,934
P38 A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final	205	2,94	,968

Puesto que los ítems P.3.1, P.3.2, P.3.3, P.3.4, P.3.5 y P.3.8 hacen referencia a la manera de obtener la calificación en función de los medios utilizados, exponemos cuales fueron las más y las menos habituales ordenadas de mayor a menor en función de la media.

Sobre la calificación, el alumnado considera que en bastantes ocasiones el examen tiene el peso mayoritario a pesar de haber realizado diferentes trabajos teórico-prácticos ($\bar{x}= 2,94$) y también en bastantes ocasiones dicha calificación proviene del examen final y de algún trabajo ($\bar{x}= 2,71$). La investigación de Porto (2009, p. 6) sobre las percepciones de los estudiantes, indica que el examen escrito realizado al final del proceso (y sin consultar ningún material) sigue siendo la forma mayoritaria de evaluar.

Los resultados parecen indicar que algunas veces la calificación proviene del examen final ($\bar{x}= 2,33$) o del examen final y otros instrumentos ($\bar{x}= 2,19$). Pocas veces proviene de la suma de las calificaciones de los exámenes parciales ($\bar{x}= 1,22$).

Como vemos, la percepción mayoritaria considera que, independientemente del peso que tuviese en la evaluación, dentro de la misma se utilizaban exámenes y otros instrumentos, como por ejemplo trabajos. Esta idea, como ya hemos indicado en el análisis del grupo de los egresados, no se corresponde con los resultados de Trillo y Porto (1999, p. 64) cuando pusieron de manifiesto que el 88% del alumnado opinaba que las calificaciones dependían solo de los exámenes. Bien es cierto, que en muy pocas ocasiones el alumnado considera que la calificación se obtiene sin exámenes ($\bar{x}= 1,01$). Esta premisa, en la que mayor acuerdo existe entre el alumnado ($\sigma= 0,798$).

Los alumnos perciben que solamente algunas veces el sistema y los criterios de calificación se explican al principio y son conocidos ($\bar{x}= 2,25$). En este ítem es en el que encontramos la mayor desviación ($\sigma= 1,05$), pues las respuestas se encuentran distribuidas como se observa en la figura 4.10. Y sobre si la nota que pone el profesorado es justificada, el alumnado también considera que esto sucede solamente algunas veces ($\bar{x}= 1,83$).

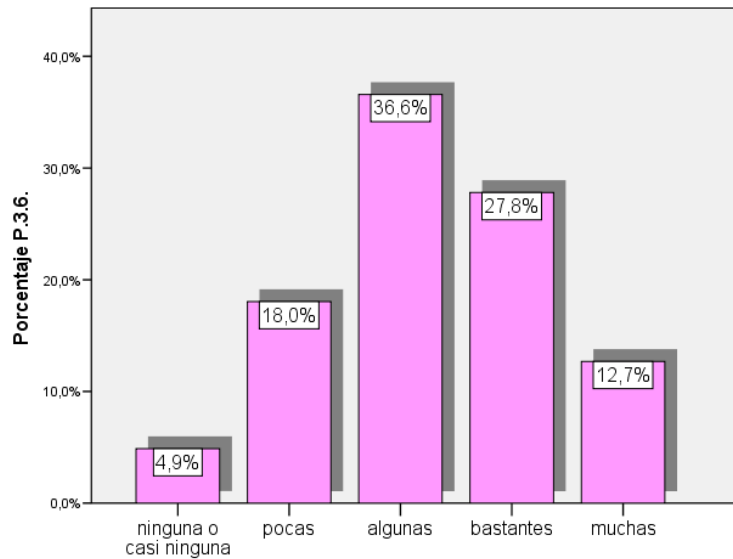


Figura 4.10. *¿El sistema y los criterios de calificación se explican al principio y son conocidos? (P. 3.6)*

Los resultados de este bloque coinciden a nivel general con los presentados por López y Palacios (2012, p. 331) donde analizaron una muestra de estudiantes de todas las Universidades de Castilla y León). No obstante, a pesar de obtener puntuaciones muy similares, cabe destacar que las obtenidas en el estudio citado son en todos los ítems del cuestionario algo superiores a las de nuestra muestra (centrada exclusivamente en la Escuela de Magisterio de Segovia), exceptuando uno: en el P. 3.5 (“La calificación se obtiene sin exámenes”), la puntuación media es algo más elevada en nuestra muestra. De cualquier manera, incluso en este ítem, las variables nominales asignadas a las puntuaciones medias coinciden en ambos estudios (por ejemplo, en este último caso, la variable nominal asignada en función de la media en los dos estudios era “poco”).

-Bloque 4 (B4): Sobre la implicación del alumnado en el proceso de evaluación-

En la tabla 4.15 se observan los 6 ítems de este bloque. Además, recordamos que como en el caso del bloque 1, se creó una nueva variable (MB4) que indica la media de todos los ítems del bloque.

Tabla 4.15. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 4” (alumnos)

PREGUNTAS BLOQUE 4 [\bar{x} (B4)= 1,05; σ (B4)= 0,58]	n	\bar{x}	σ
P41 Se discute el sistema de evaluación al comienzo del curso	205	1,71	1,03
P42 En cuántas asignaturas se evalúa el programa	204	1,08	1,01
P43 Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado por ellos (autoevaluación)	205	1,27	,859
P44 Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares)	205	,86	,742
P45 La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)	205	,80	,684
P46 Son los propios alumnos los que emiten una calificación (autocalificación)	205	,60	,717

A continuación, se exponen los resultados de la siguiente manera: el primer lugar, los de los ítems P.4.1 y P.4.2. Posteriormente los de los ítems P.4.3, P.4.4, P.4.5 y P.4.6 ordenados de mayor a menor uso, pues todos ellos hacen alusión a técnicas de evaluación.

La discusión del sistema de evaluación al comienzo del curso ha alcanzado por un lado, la mayor puntuación de este bloque referente a la participación del alumnado en el proceso de evaluación, considerando que esto sucede algunas veces ($\bar{x}= 1,71$). Pero por otro lado, también ha obtenido la mayor desviación típica ($\sigma= 1,03$). Esto quiere decir que, como podemos comprobar en el diagrama de barras (figura 4.11), las respuestas son bastante dispersas: el 10,7% consideran que ninguna vez, el 33,7% que pocas, el 35,1% que algunas, el 14,6% que bastantes y el 5,9% que muchas. En un estudio de las mismas características (con estudiantes de las Universidades de Castilla y León), López y Palacios (2012, p. 326) apuntaban a la “ausencia de una negociación curricular al comienzo del curso sobre el sistema de evaluación”, donde los resultados indicaban que “para la mitad de los alumnos encuestados no se había producido discusión alguna”. No obstante, la puntuación media aritmética del citado estudio, indica que, como en nuestro caso, la discusión del sistema de evaluación al inicio del curso se da algunas veces.

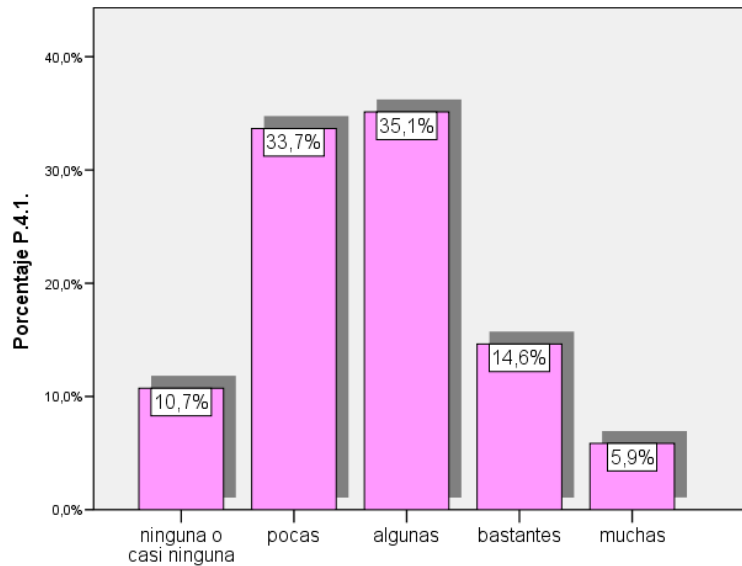


Figura 4.11. ¿Se discute el sistema de evaluación al comienzo del curso? (P. 4.1)

Sobre el número de asignaturas en las que se evalúa el programa, la media ($\bar{x} = 1,08$) apunta a que los alumnos perciben que se hace en pocas ocasiones.

Con respecto a las técnicas de evaluación que implican al alumnado, a pesar de que en las investigaciones se resalta su potencial (Greenbank, 2003, p. 317), en nuestros resultados hay bastante consenso al considerar que se hace uso de ellas en pocas ocasiones, coincidiendo con las percepciones de los estudiantes de la investigación de Porto (2009, p. 7). Pero existen matices diferentes entre unas y otras. Ordenando las medias, podemos afirmar que, dentro de ese escaso uso, la más utilizada es la autoevaluación ($\bar{x} = 1,27$), después la evaluación entre pares ($\bar{x} = 0,86$), posteriormente la calificación compartida ($\bar{x} = 0,80$) y la menos utilizada claramente es la autocalificación ($\bar{x} = 0,60$). Esto coincide con el estudio de López y Palacios (2012, p. 333) donde aparecen “bajas valoraciones de todos los encuestados [...] al respecto de la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación”. No obstante, las medias del estudio anteriormente citado en cada uno de los ítems de este bloque son algo inferiores a los nuestros. También Martínez et al. (2012, p. 65) y Trillo y Porto (1999, p. 63) concluyen que la calificación viene dada casi siempre por el profesorado sin la participación del alumnado, lo que provoca en muchas ocasiones el descontento de éstos últimos, a pesar de que cuando se implican es valorada como muy positivamente, como pone de manifiesto la investigación de Rodríguez et al. (2011, pp. 426-427).

4.1.2.2. Análisis inferencial alumnado

-A. Análisis de varianza (ANOVA)

Igual que en el caso de los egresados, se ha utilizado el ANOVA para analizar si la variable “especialidad” (Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física, Educación Infantil e Inglés) estaba asociada a las variables MB1 (sobre si consideran formativos los sistemas de evaluación) y MB4 (sobre si consideran compartidos los sistemas de evaluación). En los casos en los que los resultados del ANOVA nos han llevado a rechazar la hipótesis nula, hemos realizado un análisis *post hoc* para comprobar qué pares de especialidades diferían entre sí de forma significativa.

Tanto la variable MB1 como la MB4 han sido halladas de la misma manera que en el colectivo de egresados.

A.1. ¿Influye la especialidad de Magisterio cursada por los alumnos a la hora de percibir que los sistemas de evaluación vivenciados fueron más o menos formativos?

Como se puede comprobar en la tabla 4.16, todas las medias de las diferentes especialidades indican que el alumnado considera que la evaluación formativa se utiliza algo, excepto en la de Educación Física, donde el alumnado considera que se utiliza poco.

Tabla 4.16. Valores de la variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB1” (percepción del alumnado sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación)

Especialidad	\bar{x}_{B1}	σ	Error típico
Educación Primaria	1,63	0,65	0,10
Educación Musical	1,74	0,32	0,12
Educación Física	1,43	0,59	0,06
Educación Infantil	1,88	0,65	0,10
Total	1,58	0,63	0,04

En la 4.12 se observa que Educación Infantil es la especialidad en la que mayor percepción existe de que se utilicen sistemas de evaluación formativa ($\bar{x}= 1,88$), mientras que en la que menos es Educación Física ($\bar{x}= 1,43$), que es la única especialidad que se sitúa por debajo de la media.

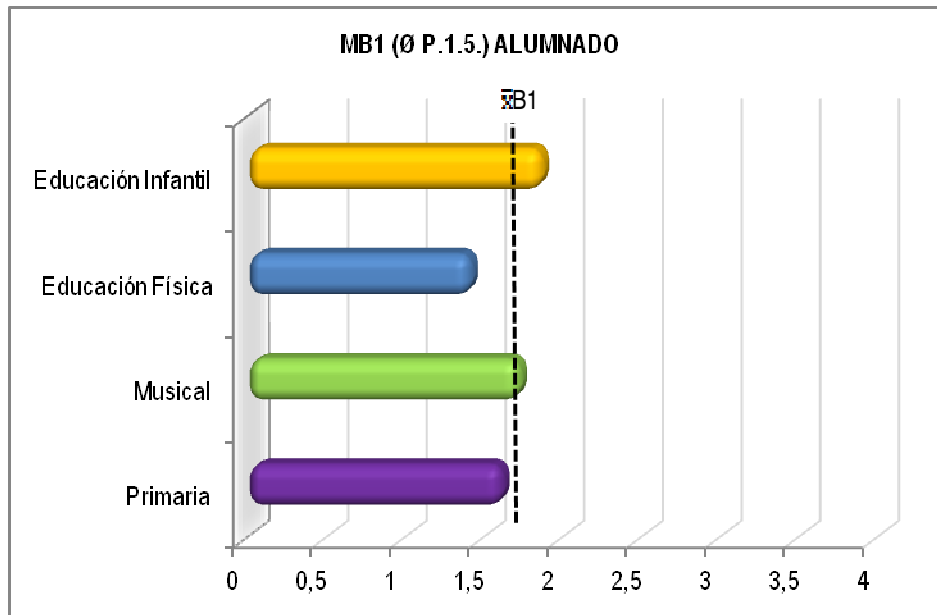


Figura 4.12. Medias sobre la percepción del alumnado sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación (\bar{x}_{B1}) en función de la especialidad cursada.

Para analizar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se realizó un ANOVA, cuyos resultados se observan en tabla 4.17.

Tabla 4.17. ANOVA con variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB1” (percepción del alumnado sobre lo formativos que fueron los sistemas de evaluación)

MB1	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,702	3	2,234	5,964	,001
Intra-grupos	73,793	197	,375		
Total	80,496	200			

El ANOVA indica que el nivel de significación es suficiente (Sig. 0,001 < 0,05) como para rechazar la hipótesis nula, por lo tanto se puede afirmar que existen diferencias a la hora de percibir los sistemas de evaluación más o menos formativos en función de la Especialidad cursada. Por ello, para comprobar qué pares de especialidades difieren entre sí de forma significativa se realizó un análisis *post hoc* con las pruebas de Tukey y Scheffé (tabla 4.18).

Tabla 4.18. Resultados del análisis post hoc entre las diferentes especialidades cursadas (comparadas de dos en dos) y la percepción del alumnado sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación

(I) Especialidad	(J) Especialidad	HSD de Tukey	Scheffé
		Sig.	Sig.
Primaria	Musical	,967	,976
	Educación Física	,280	,363
	Educación Infantil	,217	,294
Musical	Primaria	,967	,976
	Educación Física	,557	,634
	Educación Infantil	,944	,958
Educación Física	Primaria	,280	,363
	Musical	,557	,634
	Educación Infantil	,000*	,001*
Educación Infantil	Primaria	,217	,294
	Musical	,944	,958
	Educación Física	,000*	,001*

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Como se observa, las diferencias son estadísticamente significativas entre la especialidad de Educación Física (donde la media del bloque 1 era la menor) y Educación Infantil (en la que la media era la más elevada).

A.2. ¿Influye la especialidad de Magisterio cursada por los egresados a la hora de percibir que los sistemas de evaluación vivenciados fueron más o menos compartidos?

Como en el caso de los egresados, el alumnado de todas las especialidades considera que la evaluación compartida es “poco” utilizada. Esto puede comprobarse observando los estadísticos descriptivos de la tabla 4.19.

Tabla 4.19. Valores de la variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB4” (percepción del alumnado sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación)

Especialidad	\bar{X}_{B4}	σ	Error típico
Educación Primaria	1,04	0,55	0,08
Educación Musical	0,83	0,42	0,16
Educación Física	1,00	0,59	0,06
Educación Infantil	1,25	0,59	0,09
Total	1,05	0,58	0,04

En la figura 4.13 se observan las diferencias entre unas especialidades y otras: aunque todos consideran que los sistemas de evaluación compartidos se utilizan “poco”, la especialidad de Educación Infantil es la única que supera la media ($\bar{x} = 1,25$).

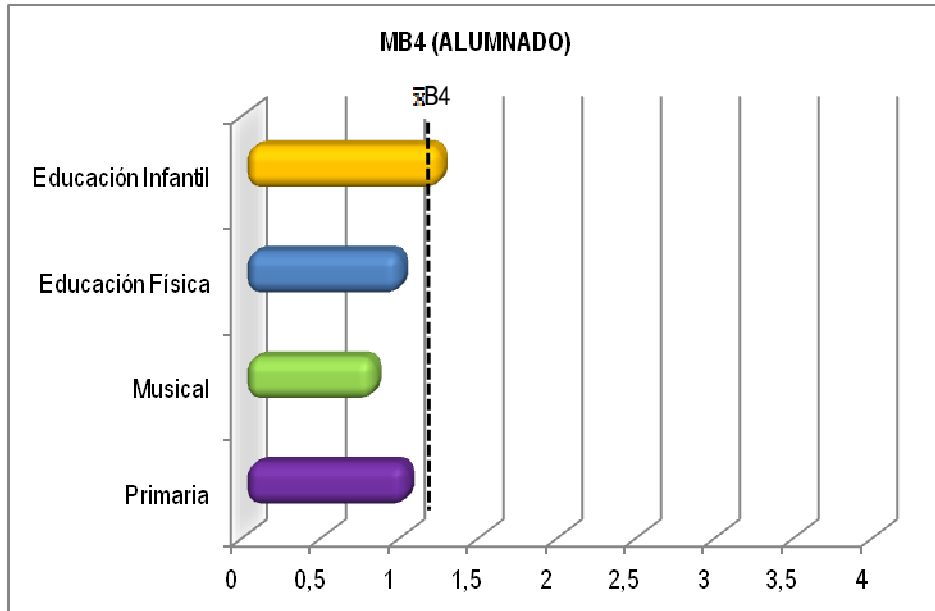


Figura 4.13. Medias sobre la percepción del alumnado sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación (\bar{x}_{B4}) en función de la especialidad cursada.

Pero a pesar de que visiblemente existen diferencias entre unas especialidades y otras, el ANOVA realizado (tabla 4.20) concluye que no existe una correlación significativa entre el uso de sistemas de evaluación compartida y la especialidad de Magisterio cursada (Sig. 0,073 > 0,05).

Tabla 4.20. ANOVA con variable independiente “Especialidad cursada” y variable dependiente “MB4” (percepción del alumnado sobre lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación)

MB4	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,353	3	,784	2,352	,073
Intra-grupos	66,710	200	,334		
Total	69,064	203			

-B. Análisis de correlaciones bivariadas

Como en el caso del colectivo egresado, no se presenta la matriz de correlaciones debido a su gran extensión. No obstante, en la tabla 4.21 se pueden observar los datos en los que existen correlaciones elevadas entre dos ítems (ordenados de mayor a menor correlación), teniendo en consideración que el coeficiente de *Pearson* (r) debe ser mayor de 0,600 ($r > 0,600$) con un nivel de significación bilateral inferior a 0,01 ($\text{Sig.} < 0,01$).

Tabla 4.21. Correlaciones bivariadas significativas entre las preguntas del cuestionario del alumnado

Preguntas correlacionadas	C. Pear-sons (r)	Nivel de sig.
P.1.2. Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor devuelve los documentos corregidos y da información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores).	0,777	0,000
P.1.3. Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos.		
P.4.3. Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación).	0,682	0,000
P.4.4. Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares).		
MB4. Media del bloque 4 (percepción de lo compartidos que fueron los sistemas de evaluación).	0,629	0,000
MB1. Media del bloque 1 (percepción de lo formativos que fueron los sistemas de evaluación).		
MB1. Media del bloque 1 (percepción de lo formativos que son los sistemas de evaluación).	0,605	0,000
P.2.2. Se utilizan portafolios grupales o carpetas colaborativas.		

En un estudio de las mismas características (con estudiantes de las Universidades de Castilla y León), López y Palacios (2012, p. 327) encontraban niveles significativos de correlaciones entre: (a) discusión sistema de evaluación y explicitación de criterios de calidad ($r = 0.63$, $\text{sig} = 0.00$); (b) discusión sistema de evaluación y la evaluación del programa ($r = 0.31$, $\text{sig} = 0.00$); (c) explicitación de criterios de calidad y la evaluación del programa ($r = 0.48$, $\text{sig} = 0.00$). En nuestro estudio, no hemos encontrado tales niveles. Concretamente, el nivel de correlación entre la discusión sistema de evaluación y explicitación de criterios de calidad es mucho menor en nuestro caso ($r = 0,347$, $\text{sig} = 0.00$). Respecto a los otros dos ítems en los que López y Palacios

(2012, p. 327) encontraban correlación (discusión sistema de evaluación y la evaluación del programa por un lado, y explicitación de criterios de calidad y la evaluación del programa por otro), en nuestro estudio aparecen niveles de correlación similares, pero los hemos considerado como bajos y por lo tanto como no significativos.

En nuestra investigación encontramos que existe una elevada correlación entre dos hechos: que el profesorado devuelva los documentos corregidos dando información sobre cómo hacerlos

mejor y que las observaciones realizadas sobre los trabajos y documentos puedan derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos ($r= 0,777$).

Con respecto al a participación del alumnado en la evaluación, también se observa una clara relación entre la puesta en marcha de técnicas de autoevaluación con las de evaluación entre pares ($r= 0,682$). Es decir, los alumnos que consideran que en las asignaturas que han cursado han realizado valoraciones de sus propios trabajos, también consideran que se les ofrecía la posibilidad de evaluar los de los compañeros. Este resultado también aparece en López y Palacios (2012, p. 333), donde se concluye que “las altas correlaciones que se obtienen en las preguntas relacionadas con la participación del alumnado (autoevaluación, coevaluación, autocalificación y calificación dialogada) hacen suponer que, cuando se dan, suelen ser en las mismas asignaturas, pero en muy pocas asignaturas”.

Igual que sucedía en el caso de los egresados, el colectivo de alumnos manifiestan la existencia de un vínculo entre la utilización de sistemas de evaluación formativa (MB1) y la de la utilización de portafolios grupales o carpetas colaborativas ($r= 0,605$). Esta idea también es recogida en López y Palacios (2012, p. 327), donde afirman que “la presencia de portafolios o carpetas, tanto individuales como grupales, como sistemas de evaluación es testimonial [...] Ambas estrategias tienden a realizarse de manera simultánea y correlacionan de manera significativa con el uso de procesos de evaluación formativa”.

Finalmente, existe también relación entre las dos variables que recogen las medias de los bloques 1 (MB1) y 4 (MB4), que recogían las percepciones generales sobre lo formativos que eran los sistemas de evaluación y lo compartidos de éstos, respectivamente ($r= 0,629$). Esto quiere decir que el alumnado que considera que los sistemas de evaluación que se llevan a cabo en la Escuela de Magisterio de Segovia son formativos, también considera que son compartidos (mediante técnicas como la autoevaluación, la evaluación entre pares, la calificación dialogada o la autocalificación).

4.1.3. RESULTADOS PROFESORADO

4.1.3.1. Análisis descriptivo profesorado

Como en los dos casos anteriores (egresados y alumnos), en este apartado se presentan los resultados coincidiendo con los bloques del cuestionario y mostrando las variables unidimensionales de la media (\bar{x}) (medida de tendencia central) y la desviación típica (σ) (medida de dispersión). En los casos en los que por cuestión de una elevada desviación típica se requiere un desglose porcentual, se han utilizado las tablas de frecuencias.

-Bloque 1 (B1): Sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación-

En la tabla 4.22 se presentan los 5 ítems con sus respectivos estadísticos pertenecientes al bloque 1 (B1). Todos ellos analizan cuestiones sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación que utilizan como docentes. Recordamos que también se calculó la MB1, donde se recoge la puntuación de cada sujeto realizando la media aritmética de todas las respuestas a las preguntas incluidas en este bloque.

Tabla 4.22. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 1” (profesores)

PREGUNTAS BLOQUE 1 [\bar{x} (MB1)=3,0; σ (B1)=0,51]	n	\bar{x}	σ
P11 Se realizan procesos de evaluación continua	13	3,00	1,00
P12 Se utilizan procesos de evaluación formativa	13	3,00	,707
P13 Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos	12	2,50	1,31
P14 Se explican previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos y exámenes	13	3,31	,630
P16 Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	13	2,85	,899

El profesorado considera que la realización de procesos de evaluación continua y de evaluación formativa es bastante alta en el centro ($\bar{x}= 3,00$ en ambos casos).

La media disminuye en el ítem 1.3, cuando se preguntaba si las observaciones realizadas sobre los trabajos, prácticas, etc., derivan en su repetición para mejorarlos, pues la media ($\bar{x}= 2,50$) apunta a que esto sucede algunas veces, siendo ésta la menor puntuación del bloque (aunque no deja de ser una puntuación alta). No obstante, también es en esta respuesta en la que más disparidad hay ($\sigma=1,31$), repartiéndose de la siguiente manera: pocas veces el 28,6%, algunas el 14,3%, bastantes el 14,3% y muchas el 28,6%, como puede comprobarse en la figura 4.14. Tomando en consideración que la media es la menor de todo el bloque, e indica que tan solo algunas veces los trabajos se pueden repetir para mejorarlos, podemos afirmar que, aunque nuestros datos son más benévolos (pues se obtienen de las precepciones de los docentes), verifican las conclusiones de otras investigaciones (Gutiérrez y Pérez, 2003, p. 135; Trillo y Porto, 1999, p. 63) en las que se mostraba que, por lo general, no es muy frecuente que el profesorado devuelva los trabajos para mejorarlos. Pero por otro lado, no se corresponden con los obtenidos por López y Palacios (2012, p. 327), donde se ponía de manifiesto que para la mayor parte del alumnado, los procesos de *feed-back* habían sido inexistentes.

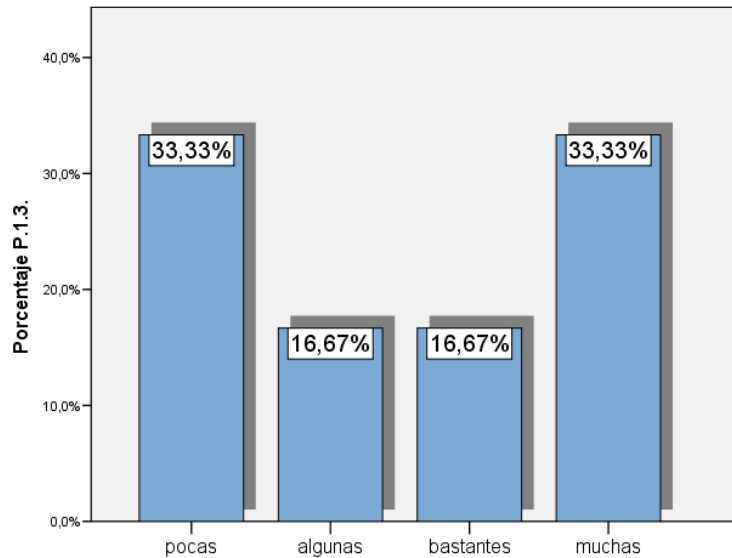


Figura 4.14. ¿Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos? (P.1.3)

Con respecto a si se explican previamente los criterios de calidad, el profesorado considera que bastantes veces ($\bar{x}=3,31$). Este es el ítem que mayor puntuación ha obtenido y en el que mayor consenso existe ($\sigma=0,630$).

También consideran que en bastantes ocasiones se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación ($\bar{x}=2,85$).

-Bloque 2 (B2): Sobre los medios de evaluación-

En la tabla 4.23 se observan los 7 ítems que hacen referencia a los medios de evaluación utilizados. Como en los casos anteriores, comenzamos presentando los resultados de los portafolios (ordenándolos de mayor a menor uso en función de la tipología) y posteriormente los de los exámenes (procediendo de igual manera).

Tabla 4.23. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 2” (profesores)

PREGUNTAS BLOQUE 2	n	\bar{x}	σ
P21 Se utiliza portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	13	1,77	1,69
P22 Se utilizan portafolios grupales o carpetas colaborativas	13	1,08	1,44
P23 Se utilizan exámenes orales	13	,54	1,33
P24 Se usan exámenes escritos de desarrollo	14	1,57	1,40
P25 Se realizan exámenes con preguntas cortas	13	2,31	1,25
P26 Se utilizan exámenes tipo test	13	1,00	1,35
P27 Se utilizan exámenes prácticos	13	2,08	1,66

Cabe destacar que en este bloque es en el que mayor dispersión hay en todas las respuestas, pues las desviaciones típicas son muy elevadas, siendo en todos los casos $\sigma > 1,25$ (oscilando entre 1,25 y 1,69).

Con respecto a los portafolios o carpetas colaborativas, el profesorado considera que los individuales se usan algunas veces ($\bar{x} = 1,77$) y los grupales pocas ($\bar{x} = 1,08$). Es decir, son más usados los individuales. No obstante, como puede comprobarse en la figura 4.15, la dispersión en las respuestas sobre los portafolios es la más elevada ($\sigma = 1,69$).

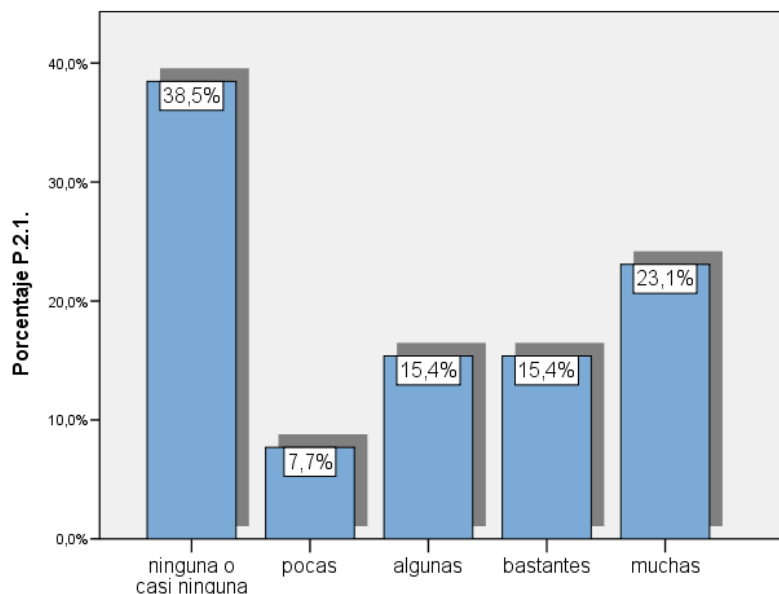


Figura 4.15. ¿Se utiliza portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales? (P.2.1)

Respecto a los exámenes, los más utilizados según el profesorado son, por orden de mayor a menor uso, los de preguntas cortas ($\bar{x}= 2,31$), luego los exámenes prácticos ($\bar{x}= 2,08$) y posteriormente los escritos de desarrollo ($\bar{x}= 1,57$). Las medias apuntan a que estos tres tipos de exámenes se utilizan algunas veces. No obstante, debido a la indicada dispersión, se presenta la tabla de distribución de las respuestas en porcentajes (tabla 4.24), puesto que este desglose permite estudiar la variabilidad del fenómeno con mayor detenimiento.

Tabla 4.24. Tabla de distribución de respuestas en porcentajes de los ítems referentes al los exámenes (profesores)

	Se utilizan exámenes ...				
	(P.2.3) orales	(P.2.4) escritos de desarrollo	(P.2.5) con preguntas cortas	(P.2.6) tipo test	(P.2.7) prácticos
ninguna o casi ninguna	84,6 %	28,6 %	7,7 %	53,8 %	23,1 %
pocas	0 %	28,6 %	23,1 %	15,4 %	23,1 %
algunas	0 %	7,1 %	15,4 %	15,4 %	7,7 %
bastantes	7,7 %	28,6 %	38,5 %	7,7 %	15,4 %
muchas	7,7 %	7,1 %	15,4 %	7,7 %	30,8 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En el ítem sobre la utilización de exámenes con preguntas cortas (P.2.5), la media ($\bar{x}= 2,31$) indica que el profesorado considera que se realizan algunas veces, pero como podemos comprobar en la tabla 4.24, la respuesta que más porcentaje de respuestas tiene (38,5%) es la de “bastantes”, aunque también hay un porcentaje elevado (23,1%) de respuestas de profesorado que consideran que las utilizan pocas veces.

También en la pregunta (P.2.7), la media ($\bar{x}= 2,08$) apuntaba a que se percibe que los exámenes prácticos se utilizan algunas veces, no obstante, como se observa en la tabla 4.24, ésta es la respuesta con menor porcentaje (7,7%). Así, podemos comprobar cómo la frecuencia más elevada se encuentra entre quienes consideran que éstos exámenes se utilizan muchas veces (30,8%).

Finalmente, dentro de los exámenes situados en el grupo de los utilizados “algunas veces”, los escritos de desarrollo (P.2.4) se encuentran en tercer lugar. Pero igual que en el caso anterior, la media ($\bar{x}= 1,57$) no se corresponde con la valoración más frecuente. El 28,6% del profesorado considera que no utiliza estos exámenes nunca. Así mismo, este porcentaje se repite entre quienes consideran que los usan pocas veces y los que los usan bastantes veces. Tan solo el 7,1% piensa que hace uso de ellos algunas veces y la misma proporción de profesorado considera que lo hace muchas veces.

Respecto a la percepción de los exámenes menos usados (con una media de “pocas veces”) destacan los de tipo test y los orales. Sobre los primeros (P.2.6), a pesar de que la media indica que son usados pocas veces ($\bar{x}= 1,00$), la mayoría del profesorado (69,6%) considera que no los usa nunca o muy pocas veces. La media se ha elevado debido a que un 7,7% los usa bastantes veces, y la misma proporción de profesorado dice usarlos muchas veces (debido a esta dispersión en los resultados la desviación típica es tan elevada).

Sobre los segundos (P.2.3) sucede exactamente lo mismo que en el caso anterior (P.2.6). Aunque en este caso, como puede comprobarse en la tabla 4.24, llama la atención que el valor que indica la media (“pocas veces”) ($\bar{x}= 0, 54$) no ha sido señalado por ningún profesor. Así, la mayoría de respuestas (84,6%) apuntan a que los exámenes orales no suelen utilizarse casi nunca. Palacios et al. (2013, p. 191) también corroboran que la utilización de exámenes orales es muy escasa.

Estos datos van en la misma línea que los presentados por Álvarez (2007, p. 364), donde afirmaba que los exámenes escritos son los más utilizados por el profesorado y los menos los exámenes orales. Ésta última afirmación, también corroborada en la investigación de Palacios et al. (2013, p. 191).

-Bloque 3 (B3): Sobre la calificación-

En la tabla 4.25 pueden observarse los estadísticos descriptivos de este bloque, en el que se incluyen 8 ítems referentes a la manera de obtener la calificación. Las preguntas P.3.1, P.3.2, P.3.3, P.3.4, P.3.5 y P.3.8 hacen referencia a la manera de obtener la calificación en función de los medios utilizados. A continuación, exponemos cuales fueron las más y las menos habituales ordenadas de mayor a menor en función de la media.

Tabla 4.25. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 3” (profesores)

PREGUNTAS BLOQUE 3	n	\bar{x}	σ
P31 La calificación proviene únicamente del examen final	13	,08	,28
P32 La nota final proviene del examen final y algún trabajo	14	1,36	1,22
P33 La calificación proviene del examen final y otros instrumentos	13	3,31	,751
P34 La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales	13	,38	1,12
P35 La calificación se obtiene sin exámenes	13	,77	1,30
P36 El sistema y los criterios de calificación se explican al principio y son conocidos	13	3,77	,439
P37 La nota que pone el profesor es justificada	13	3,31	,855
P38 A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos el examen tiene un peso definitivo en la nota final	13	1,85	1,21

Sobre la calificación, el profesorado percibe que en bastantes ocasiones la calificación proviene del examen final y otros instrumentos ($\bar{x}= 3,31$) y que algunas veces el examen tiene el peso mayoritario a pesar de haber realizado diferentes trabajos teórico-prácticos ($\bar{x}= 1,85$). A grandes rasgos, estos resultados corroboran que todo el profesorado tiene una percepción elevada en la utilización de informes o trabajos escritos. Estos datos coinciden con los de Álvarez (2007, p. 356) donde afirmaba que “los profesores se decantan por las evaluaciones periódicas que les permitan hallar promedios entre los resultados de las mismas con el fin de obtener un resultado final. Así se entiende que la nota final del curso será el resultado del promedio de la suma de las notas obtenidas en los exámenes parciales y trabajos/tareas realizados fuera del aula”. Palacios et al. (2013, p. 191) especifican que se da una utilización variada de técnicas e instrumentos de evaluación en los tres conglomerados de profesorado (“innovador”, “orientado a la calificación” y “eclecticó”)

Pocas veces la calificación proviene únicamente del examen final y algún trabajo ($\bar{x}= 1,36$) y en menor medida la calificación se obtiene sin exámenes ($\bar{x}= 0,77$). Prácticamente nunca la calificación proviene de la suma de las calificaciones de los exámenes parciales ($\bar{x}= 0,38$) o del examen final ($\bar{x}= 0,08$). En estas dos cuestiones son en las que mayor acuerdo existe ($\sigma= 0,28$ y $\sigma= 0,08$ respectivamente). Por último, el profesorado considera que muchas veces el sistema y los criterios de calificación se explican al principio y son conocidos ($\bar{x}= 3,37$) y que bastantes veces la nota que ponen es justificada ($\bar{x}= 3,31$).

Nuestros datos coinciden en parte con la investigación de Maclellan (2001, p. 5), donde se ponía de manifiesto que en la inmensa mayoría de las asignaturas se realizaban talleres, prácticas en laboratorios, etc., pero no podemos corroborar la conclusión a la que llegaban al afirmar que el 40% del profesorado reconocía que no los contabilizaba para la calificación.

-Bloque 4 (B4): Sobre la implicación del alumnado en el proceso de evaluación-

En el bloque 4 se incluyen 5 ítems, como puede verse en la tabla 4.26 (recordamos que la P.4.2 no se incluía en el cuestionario del profesorado). Además, como en el caso del bloque 1, se creó una nueva variable (MB4), hallada en cada sujeto y realizando la media aritmética de todas las respuestas a las preguntas incluidas en el “bloque 4” del cuestionario. A continuación se exponen los resultados del ítem P.4.1. Posteriormente, y puesto que los ítems P.4.3, P.4.4, P.4.5 y P.4.6 hacen alusión a las técnicas de evaluación, se presentan los resultados ordenados de mayor a menor uso.

Tabla 4.26. Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas del “Bloque 4” (profesores)

PREGUNTAS BLOQUE 4 [\bar{x} (MB4) = 1,45; σ (B4)=0,92]	n	\bar{x}	σ
P41 Se discute el sistema de evaluación al comienzo del curso	14	2,71	1,27
P43 Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado (autoevaluación)	13	3,31	,630
P44 Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares o iguales)	13	2,23	1,17
P45 La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)	13	1,38	1,19
P46 Eran los propios alumnos los que emitían una calificación de manera justificada (autocalificación)	13	1,08	1,26

La media indica que el profesorado percibe que la discusión del sistema de evaluación al comienzo del curso se da en bastantes ocasiones ($\bar{x}= 2,71$). Pero esta respuesta ha obtenido la mayor desviación típica ($\sigma= 1,27$). Esto quiere decir que, como podemos comprobar en el diagrama de barras (figura 4.16), las respuestas son bastante dispersas: el 21,4% consideran que pocas veces, el 28,6% que algunas, el 7,1% que bastantes y el 42,9% que muchas. Nuestros resultados no coinciden con los de MacIellen (2001, p. 5) cuando tras aplicar un cuestionario a una muestra de 80 docentes concluía que el 73% de ellos reconocía no haber consultado al alumnado al inicio del curso para abordar temas relevantes sobre el mismo.

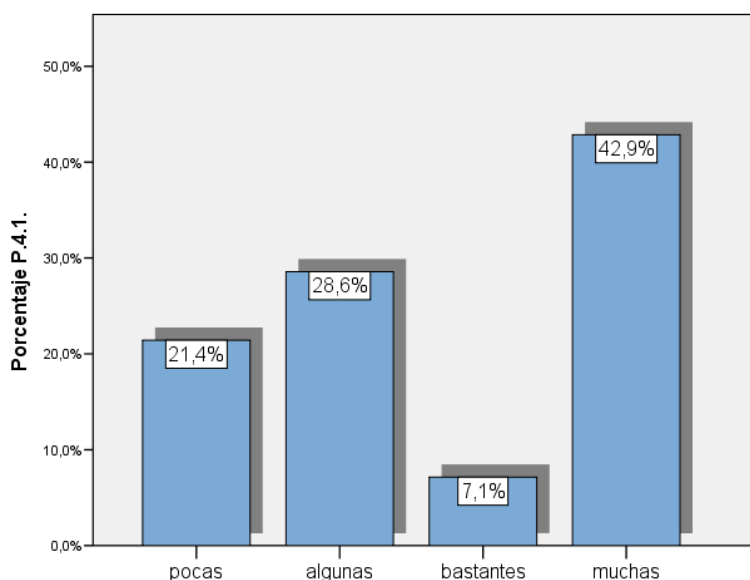


Figura 4.16. ¿Se discute el sistema de evaluación al comienzo del curso? (P.4.1)

Con respecto a las técnicas de evaluación, la más utilizada claramente es la autoevaluación ($\bar{x}=3,31$) y además, es en la única en la que existe bastante acuerdo sobre la frecuencia de su uso ($\sigma=0,63$). Respecto a la evaluación entre iguales, la calificación compartida y la autocalificación, existe bastante disenso en las respuestas, pues las desviaciones típicas son elevadas, oscilando entre $\sigma=1,17$ y $\sigma=1,26$. Pero ordenando las medias, de mayor a menor uso se encuentra la utilización la evaluación entre iguales cuya media apunta a que se utiliza algunas veces ($\bar{x}=2,23$), aunque el 57,1% considera que no la ha usado nunca o muy pocas veces. López et al. (2013, p. 191) tras encuestar a 217 docentes de 17 Universidades españolas, llegaron a la conclusión de la “baja utilización de la calificación a partir de la evaluación entre iguales”, incluso entre los profesores situados en el grupo de “innovadores”. Después está la calificación compartida, donde la media apunta a que se usa pocas veces ($\bar{x}=1,38$) y es considerada por el 71% del profesorado como poco o nada usada. También este dato coincide con los resultados de Álvarez (2007, p. 357), donde afirma que “la entrevista no es usualmente utilizada como medio para llegar a la nota final” y que “no aparece prácticamente en ningún caso como recurso que incide de un modo directo en la calificación”. Finalmente se encuentra la autocalificación, que como en el caso anterior, la media apunta a que se utiliza pocas veces ($\bar{x}=1,08$) y el 57,2% del profesorado considera que la utiliza poco o nunca. Coincide con los resultados de Taberner y Daniel (2012, p. 138) que concluyen que dentro de las formas de participación del alumnado, la menos utilizada según el profesorado es la autocalificación “ya que sin duda se trata del sistema de participación del estudiante más avanzado, puesto que probablemente incluye, al menos, la autoevaluación”. También Quesada, Rodríguez e Ibarra (2013, p. 94) llegan a afirmar que “la participación de los estudiantes en la evaluación [...] es un aspecto desatendido y desconocido por el profesorado universitario”.

4.1.3.2. Análisis inferencial profesorado

-A. Análisis de varianza (ANOVA)

Se pretendía conocer si las variables independientes “categoría profesional”, “edad”, “estudios psicopedagógicos o Magisterio”, “posesión del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)”, “realización de formación de la propia Universidad” y “años de experiencia docente” estaban asociadas a las variables dependientes MB1 (sobre si llevan a cabo sistemas de evaluación formativos) y MB4 (sobre si llevan a cabo sistemas de evaluación compartidos). En la tabla 4.27 se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos en función de las variables citadas. Tanto la variable MB1 como la MB4 han sido halladas de la misma manera que se ha procedido en el colectivo de egresados y alumnado, pues aunque en el cuestionario de profesorado la P.1.5 no estaba incluida, para el cálculo de la variable MB1 no era necesaria.

Tabla 4.27. Valores de las variables dependientes “MB1” y “MB4” en función de las variables independientes (profesores)

VARIABLE INDEPENDIENTE	OPCIONES	\bar{x}_{B1}	σ	\bar{x}_{B4}	σ	\bar{x}_{MB1} y $MB4$
Categoría profesional	PTUN-CAEU	3,00	,200	1,20	,566	2,10
	PTEU	3,20	,566	2,47	1,332	2,83
	Contratado-doctor	2,90	,141	1,80	,820	2,35
	Contratado-tiempo parcial	3,20	,632	1,60	,283	2,40
Edad	De 40 a 55 años	3,12	,434	,80	,000	1,96
	Menos de 39	2,80	,000	1,93	,87	2,36
Estudios psicopedagógicos	No	3,17	,513	1,43	,571	2,30
	Sí	2,83	,497	2,10	1,164	2,46
CAP	No	3,11	,662	2,15	1,069	2,63
	Sí	2,84	,090	1,27	,413	2,05
Formación de la propia universidad	No	2,75	,574	1,50	,931	2,12
	Sí	3,12	,465	1,84	,953	2,48
Experiencia docente	Menos de 10 años	2,95	,342	1,85	,681	2,40
	de 11 a 20 años	2,93	,231	1,75	1,526	2,34
	Más de 20 años	3,27	,643	1,85	,681	2,56

La última columna de la tabla 4.27 representa la media de los bloques 1 y 4. Ésta nos indica que, en función de las medias, los profesores que tienen una mayor predisposición a utilizar sistemas de evaluación formativa y compartida cumplen con las siguientes características: su categoría profesional es de Profesor/a Titular de Escuela Universitaria (PTEU) o contratados a tiempo parcial; son los más jóvenes (menos de 39 años), tienen estudios psicopedagógicos y formación de la propia Universidad aunque no el CAP; tienen una experiencia docente de más de 20 años. Según las tipologías de profesorado definidas por Palacios y López (2013), una mayor percepción del uso de sistemas de evaluación formativa y compartida se corresponde con el perfil de “profesor innovador”, que atiende a las características que acabamos de citar. No obstante, Palacios y López (2013, p. 298) concluyen que dentro de este perfil, se encuentran los profesores con menos experiencia docente, dato que no podemos corroborar en nuestro estudio, puesto que en nuestro caso son los profesores con mayor experiencia (más de 20 años) los que mayor percepción de uso de la evaluación formativa y compartida tienen.

Por otro lado, los profesores con menor predisposición a utilizar sistemas de evaluación formativa cumplen con las siguientes características: tienen la categoría profesional más elevada (Profesor/a Titular de Universidad); son los más mayores (aunque cabe recordar que el profesor de mayor edad que formó parte de la muestra tenía 55 años), no tienen estudios psicopedagógicos ni formación de la propia Universidad aunque si el CAP; tienen una experiencia docente de entre 11 y 20 años. En este caso, este perfil se correspondería con el denominado “tradicional” determinado por López y Palacios (2012).

Pero para saber si la mayor o menor predisposición a utilizar sistemas de evaluación formativa y compartida estaba influenciada de manera estadísticamente significativa en función de la

categoría profesional, la edad, la formación inicial y permanente o los años de experiencia docente, se realizó un ANOVA (tabla 4.28).

Tabla 4.28. ANOVA del profesorado entre seis variables independientes y las variables dependientes MB1 y MB4

	¿Existe relación entre ...	Nivel de sig.
una mayor o menor predisposición a la utilización de sistemas de evaluación formativos (MB1)	y la categoría profesional?	0,863
	y la edad?	0,500
	y haber realizado estudios psicopedagógicos o Magisterio?	0,279
	y haber realizado el CAP?	0,385
	y haber realizado formación de la propia Universidad?	0,249
	y los años de experiencia docente?	0,574
una mayor o menor predisposición a la utilización de sistemas de evaluación compartidos (MB4)	y la categoría profesional?	0,505
	y la edad?	0,245
	y haber realizado estudios psicopedagógicos o Magisterio?	0,203
	y haber realizado el CAP?	0,807
	y haber realizado formación de la propia?	0,557
	y los años de experiencia docente?	0,974

Como puede comprobarse en la tabla 4.28, todos los niveles de significación son superiores a 0,05 (Sig.< 0,05). Esto obliga a aceptar que la relación entre las dos variables independientes que recogen la media de las percepciones de la utilización de sistemas de evaluación formativa (variable independiente MB1) y compartida (variable independiente MB4), no mantienen una relación estadística con las variables dependientes que hacen referencia a la categoría profesional, la edad, el haber cursado estudios psicopedagógicos o Magisterio, el estar en posesión del CAP, el haber realizado formación de la propia o los años de experiencia docente. Es decir, que ser más o menos mayor, ser maestro, tener el CAP, haber realizado cursos o no o tener más o menos experiencia, no influye de manera estadística para llevar a cabo sistemas de evaluación formativos ni sistemas de evaluación compartidos. No obstante, debemos tomar estos datos con cautela debido a que la muestra del profesorado era pequeña.

Poner en práctica sistemas de evaluación formativa y compartida supone alejarse de las viejas prácticas evaluadoras llevadas a cabo en la Universidad y encaminarse hacia un cambio educativo. Podría pensarse que el ser joven, o tener una formación pedagógica más profunda podían ser factores que influyesen en la elección de ese cambio, pero los resultados han demostrado que son características del profesorado que no influyen de manera significativa a la hora de utilizar de sistemas de evaluación formativa y/o compartida. Esto podría explicarse según la teoría de Fullan (2002a, pp. 82-93), que plantea que la innovación en el aula, cuando se dan de manera profunda, vienen precedidos por un cambio en las creencias y la convicción. Por lo tanto, la categoría profesional, la edad, el haber cursado estudios psicopedagógicos, el estar

en posesión del CAP, el haber realizado formación de la propia o los años de experiencia docente son aspectos que no influyen a la hora de poner en marcha sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales e innovadores que requieren un cambio, sino que lo que verdaderamente influiría, es el cambio profundo en las creencias.

-B. Análisis de correlaciones bivariadas

Igual que en los casos anteriores (egresados y alumnos), se ha utilizado el análisis de correlaciones bivariadas para conocer la relación existente entre los diferentes ítems del cuestionario de los docentes.

Los datos se muestran en la tabla 4.29, donde se pueden observar aquellos casos en los que existen correlaciones elevadas entre dos ítems (ordenados de mayor a menor), teniendo en consideración que el coeficiente de *Pearson* (r) debe ser mayor de 0,700 ($r > 0,700$) con un nivel de significación bilateral inferior a 0,01 (Sig.<0,01). También se presentan los datos en los que aparece una correlación negativa, siempre que ésta es inferior a -0,700 ($r < -0,700$) con un nivel de significación bilateral inferior a 0,07 (Sig.<0,07). Las matrices de correlación ofrecidas por el programa *SPSS* no se muestran debido a su gran extensión.

Tabla 4.29. Correlaciones bivariadas significativas entre las preguntas del cuestionario del profesorado

Preguntas correlacionadas	C. Pear-sons (r)	Nivel de sig.
P.1.3. Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos. P.4.3. Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación).	0,839	0,001
P.2.2. Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas. P.4.6. Son los propios alumnos los que emiten una calificación de manera justificada (autocalificación).	0,825	0,001
P.1.2. Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor devuelve los documentos corregidos y da información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores). P.4.4. Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares).	0,790	0,001
P.2.3. Se utilizan exámenes orales. P.3.4. La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados.	0,744	0,004
MB4. Media del bloque 4 (percepción de lo compartidos que son los sistemas de evaluación). P.1.1. Se realizan procesos de evaluación continua.	0,742	0,004
MB4. Media del bloque 4 (percepción de lo compartidos que son los sistemas de evaluación). P.2.1. Se utilizan portafolios o carpetas individuales para entregar todos los materiales.	0,739	0,004
P.1.6. Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación. P.3.7. La nota es argumentada.	0,718	0,006
MB4. Media del bloque 4 (percepción de lo compartidos que son los sistemas de evaluación). P.1.2. Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor devuelve los documentos corregidos y da información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores).	0,716	0,006
P.1.1. Se realizan procesos de evaluación continua. P.4.3. Los alumnos valoran el trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación).	0,715	0,006
P.3.8. A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos el examen tiene un peso definitivo en la nota final P.4.6. Son los propios alumnos los que emiten una calificación de manera justificada (autocalificación).	-0,702	0,007
P.1.3. Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos. P.3.2. La nota final proviene del examen final y algún trabajo.	-0,806	0,002
P.3.1. La calificación proviene únicamente del examen final. P.3.7. La nota es argumentada.	-0,811	0,001

Como se observa en la tabla 4.29, existen una serie de coeficientes negativos. Eso quiere decir que cuando se incrementa el valor en un ítem, en el otro se disminuye. Este tipo de correlación aparece en tres casos específico: (a) Cuando el profesorado manifiesta que las observaciones que realiza sobre los trabajos pueden derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos, la nota final no suele proceder únicamente de un examen final y algún trabajo. ($r = -0,806$). (b)

Cuando el profesorado argumenta la calificación, dicha calificación no suele provenir únicamente del examen final ($r = -0,811$). (c) Cuando el alumno se califica de manera justificada, dicha nota no suele provenir de una serie de medios de evaluación donde el examen tiene un peso definitivo en la calificación final ($r = -0,702$).

Estas correlaciones negativas indican que profesorado que presenta actitudes favorables a los procesos de evaluación formativa y compartida y que es partidario de procesos de “diálogo igualitario” (Flecha, 1999) con el alumnado, para emitir la calificación final no suele utilizar como medio exclusivo el examen sino que suele utilizar también otros medios que permiten no darle el peso máximo en el porcentaje final, como por ejemplo portafolios o carpetas (r entre MB4- P.2.1= 0,739)

Enlazando la idea del diálogo igualitario entre el profesorado y el alumnado y las correlaciones existentes, se observa una (en este caso positiva): el profesorado que tiende a comentar los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación, tiende también a emitir una nota argumentada ($r = 0,7189$).

Como se ha expuesto en el marco teórico, la evaluación formativa no es lo mismo que la evaluación compartida, aunque pueden ir de la mano y darse la una con la otra. El análisis realizado muestra la clara asociación entre ambas: de manera genérica, cuando el profesorado utiliza sistemas de evaluación compartidos (autoevaluación, evaluación entre pares, autocalificación y calificación dialogada), también suele llevar a cabo procesos de evaluación continua ($r = 0,742$) y de de evaluación formativa ($r = 0,716$). De manera más específica, dicha relación es más estrecha en los siguientes casos: a) cuando se realizan procesos de evaluación continua y de evaluación formativa se suele practicar la autoevaluación ($r = 0,715$ y $r = 0,839$ respectivamente); b) cuando se dan procesos de evaluación formativa se suele poner en práctica la evaluación entre pares ($r = 0,790$).

Además de todas estas correlaciones, se han encontrado otros ítems donde se observan correlaciones elevadas: a) entre la autocalificación y la utilización de portafolios grupales o carpetas colaborativas ($r = 0,825$); b) entre la utilización de exámenes orales y la obtención de la calificación final mediante la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados ($r = 0,744$).

4.1.4. ANÁLISIS DE DATOS INTER-GRUPAL: COMPARACIÓN ENTRE LOS TRES COLECTIVOS

Tras haber realizado un análisis descriptivo e inferencial dentro de cada uno de los colectivos implicados en el estudio (egresados y egresadas, alumnado y profesorado) (análisis intra-grupal), en este apartado se pretenden comparar los resultados entre los diferentes colectivos (análisis inter-grupal).

En primer lugar, presentamos las medias y las desviaciones típicas obtenidas en los tres colectivos, en cada uno de los ítems del cuestionario (incluyendo las variables MB1 y MB4) (tabla 4.30).

Tabla 4.30. Media y desviación típica de todos los ítems del cuestionario y las variables “MB1” y “MB4” en función del colectivo (egresados/as, alumnado o profesorado)

Ítem	Egresados/as		Alumnos/as		Profesores/as		Total	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
P.1.1.	2,00	,816	2,05	,938	3,00	1,000	2,09	,941
P.1.2.	1,87	,909	1,38	,887	3,00	,707	1,55	,958
P.1.3.	1,50	,960	1,38	,809	2,50	1,314	1,45	,893
P.1.4.	1,70	,916	1,75	,921	3,31	,630	1,82	,967
P.1.6.	1,76	,981	1,36	,922	2,85	,899	1,50	,988
MB1	1,77	,660	1,58	,634	3,00	,512	1,68	,699
P.2.1.	1,53	1,100	1,19	,901	1,77	1,691	1,28	,998
P.2.2.	1,13	,919	1,10	,866	1,08	1,441	1,11	,906
P.2.3.	,67	,920	,14	,385	,54	1,330	,25	,621
P.2.4.	2,96	,893	2,77	1,041	1,57	1,399	2,74	1,073
P.2.5.	2,43	,925	2,36	,883	2,31	1,251	2,37	,907
P.2.6.	1,33	,953	1,35	,668	1,00	1,354	1,33	,769
P.2.7.	1,16	,903	,94	,790	2,08	1,656	1,03	,901
P.3.1.	2,35	1,079	2,33	,979	,08	,277	2,22	1,089
P.3.2.	2,48	,836	2,71	,836	1,36	1,216	2,60	,908
P.3.3.	2,00	,977	2,19	,939	3,31	,751	2,21	,970
P.3.4.	1,63	1,103	1,22	,857	,38	1,121	1,25	,947
P.3.5.	,76	,848	1,01	,798	,77	1,301	,95	,840
P.3.6.	2,50	,960	2,25	1,050	3,77	,439	2,37	1,064
P.3.7.	2,40	1,009	1,83	,934	3,31	,855	2,00	1,010
P.3.8.	2,98	,783	2,94	,968	1,85	1,214	2,89	,979
P.4.1.	1,63	1,123	1,71	1,034	2,71	1,267	1,75	1,083
P.4.3.	1,11	,875	1,27	,859	2,23	1,166	1,29	,903
P.4.4.	,80	,778	,86	,742	1,38	1,193	,88	,780
P.4.5.	,78	,867	,80	,684	1,08	1,256	,81	,753
P.4.6.	,54	,887	,60	,717	1,43	1,284	,64	,805
MB4	1,00	,624	1,05	,583	1,74	,921	1,08	,626

En el bloque 1 (B1) se trataba de analizar el carácter formativo de los sistemas de evaluación aplicados. Como bien sabemos, para que un sistema de evaluación sea formativo, también ha de ser continuo en el tiempo. Pero la continuidad no implica que lleve consigo el que sea formativo. De esta manera, como se puede comprobar tras el análisis de las medias en la tabla 4.30, los resultados indican que la percepción media de los egresados, el alumnado y el profesorado es de que los sistemas fueron continuos en algunas ocasiones (\bar{x} P.1.1= 2,09) pero formativos lo fueron en pocas (\bar{x} P.1.2= 2,09), puesto que en pocas veces el profesorado hacía observaciones que posteriormente pudiesen derivar en que el alumnado mejorase sus trabajos teniendo éstas en cuenta, aprendiendo y autorregulando sus propios errores (\bar{x} P.1.3= 1,45). Recordemos que, “la nota ofrecida a un alumno o alumna sin más no tiene ningún valor didáctico” (Fernández, 2006, p. 93). Así mismo, la media de las percepciones de los tres colectivos indica que algunas veces se explicaban los criterios de calidad y de evaluación de los trabajos y exámenes (\bar{x}

P.1.4= 1,82), pero que pocas veces se comentaban los resultados y las dudas surgidas en los trabajos y exámenes (\bar{x} P.1.6= 1,50). La media de los tres colectivos en éste bloque, indica que los egresados, el alumnado y el profesorado percibe que los sistemas de evaluación formativos se llevan a cabo en algunas ocasiones (\bar{x} B1= 1,45). Esto es una percepción media, pues como podemos comprobar en la tabla, la percepción del profesorado es más favorable que la del alumnado (que obtiene las puntuaciones más bajas en el bloque), como sucede en trabajos similares (Arribas et al. 2012, p. 33; Tabernero y Daniel, 2012, p. 139). Esta idea también se pone de manifiesto en la investigación cuantitativa de Gargallo (2009, p. 90) donde concluye que aunque existe un escaso uso, se observa un cierto avance hacia el uso de la evaluación formativa que permite que la evaluación se lleve a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo al alumno conocer sus avances sin esperar al final del mismo. Álvarez (2007, p. 371) es más crítico en este sentido, pues los datos de su investigación le llevan a concluir que “el poder formativo de la evaluación, [está] tan permanentemente presente en la narrativa didáctica como ausente en las prácticas de aula”.

Sobre los medios de evaluación, se preguntó por los portafolios y los exámenes. Sobre los primeros (portafolios), a pesar de que la literatura especializada lo considera como un medio de evaluación orientada al aprendizaje (Castejón et al., 2009, p. 76; Klenowski, 2005, p. 39; Mokhtari y Yellin, 1996, p. 246; Palomares, 2011, p. 602) hay consenso en los tres colectivos al considerar que la utilización es escasa, aunque dentro de esa escasez, los individuales (\bar{x} P.2.1= 1,28) son más utilizados que los grupales (\bar{x} P.2.2= 1,11). Y sobre los segundos (exámenes) también hay consenso al percibir que los menos usados son los orales, que no se usan prácticamente (\bar{x} P.2.3= 0,25), coincidiendo con los resultados de Arribas et al. (2010, p. 33), Gutiérrez et al. (2013, p. 141) y Tabernero y Daniel (2012, p. 142). En este sentido Díaz explicaba en 1993 (p. 113) que la cultura en la Universidad fomentaba los medios de evaluación escritos frente a los “hablados”. Y a día de hoy su argumento sigue siendo válido: “es debido al número de alumnos que tenemos en las aulas. Y en otras [ocasiones], porque es un método que nos da mayor seguridad, dado que por tradición, cumple los requisitos tradicionales”. El disenso aparece al analizar qué tipo de examen se percibe como el más utilizado: mientras el profesorado considera que son los exámenes de preguntas cortas (\bar{x} P.2.5= 2,31), los egresados y los alumnos consideran que son los de preguntas de desarrollo (\bar{x} P.2.4 egresados= 2,96 y \bar{x} P.2.4 alumnos= 2,77). Sobre éstos últimos (exámenes de desarrollo, el profesorado considera que se utilizan poco (\bar{x} = 1,57), mientras que los alumnos y egresados, como hemos indicado líneas más arriba, consideran que se utilizan bastante. Quizá las diferencias en estos ítems (P.2.4 y P.2.5) podrían deberse, como apuntan Arribas et al. (2010, p. 33), a “problemas de carácter nominalista” al asignar diferentes significados a un mismo concepto (en el caso de preguntas objetivas), como podrían serlo los términos “preguntas cortas” y “desarrollo”.

Sobre la obtención de la calificación final también aparece disenso: el profesorado considera que la calificación proviene bastantes veces del examen final y otros medios (\bar{x} P.3.3= 3,31), mientras que los egresados y el alumnado consideran que aunque es así, el examen tiene un peso definitivo en la nota (\bar{x} P.3.8 egresados= 2,98 y \bar{x} P.3.8 alumnos= 2,94). En este sentido, no coincidimos con Arribas et al. (2010, p. 33) cuando afirman que en los tres colectivos estudiados existe consenso al señalar el “peso definitivo que tiene el examen final al margen de

cuantas otras actividades se hayan realizado”, pues en el caso del profesorado, esta premisa no se corrobora (pues no consideran que tenga el peso definitivo). Pero respecto a la forma de alcanzar la calificación final, si estamos de acuerdo con Arribas et al. (2010, p. 33) cuando dicen que “casi nunca [existe] la posibilidad de calificar una asignatura sin un examen que lo acredite”, pues en nuestro caso hay bastante consenso en considerar que casi nunca se obtiene sin exámenes (\bar{x} P.3.5 egresados= 0,76, \bar{x} P.3.5 alumnos= 1,01 y \bar{x} P.3.5 profesores= 0,77). Estos datos difieren de los de Marrahí (2012, p. 59) donde se afirma que los trabajos prácticos son el medio de evaluación más utilizado.

Finalmente, a pesar de los estudios que muestran evidencias sobre el efecto positivo de la participación del alumnado en el proceso de evaluación (Gessa, 2010, p. 760; Ibarra et al., 2012, pp. 213-215), hay una clara tendencia a considerar en los tres colectivos que las técnicas de autoevaluación, evaluación entre iguales, calificación compartida y autocalificación son poco utilizadas. Como puede comprobarse, es en el bloque que mayor consenso hay, pues los tres colectivos perciben como muy baja la participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación (\bar{x} B4= 1,08). En 1993, Díaz (p. 111) también llegaba a esta conclusión, encontrando como explicación que la utilización de técnicas que implicaban al alumnado conllevaba romper con el sistema tradicional existente (y mayoritario) en la Universidad. Podemos afirmar que dicho argumento está vigente en nuestros días y coincide con otros estudios de características similares (Arribas et al., 2010, p. 33; Gutiérrez et al., 2011, p. 510; Gutiérrez et al., 2013, p. 141; López y Palacios, 2012, p. 334; Marrahí, 2012, p. 60; Palacios et al., 2013, p. 191; Ruiz et al., 2013, p. 27; Taberero y Daniel, 2012, p. 138).

Respecto a las desviaciones típicas, cabe resaltar que son más elevadas en el cuestionario del profesorado (σ media del profesorado= 1,091). Estas cifras no son tan elevadas en el del alumnado y los egresados (σ media de los egresados= 0,911 y σ media del alumnado= 0,838). Este planteamiento difiere del planteado por Arribas et al. (2010, p. 32), donde tras analizar cuestionarios de egresados, alumnos y profesores resaltan “la marcada divergencia en cuanto a las respuestas emitidas por los grupos de alumnos y egresados en numerosos ítems, lo que podríamos denominar como incongruencia intra-grupal”. En nuestro caso, como acabamos de indicar, encontramos más divergencia en las respuestas del profesorado. Esto se debe fundamentalmente a dos cuestiones: la primera de ellas, es que la muestra de este colectivo es la menor de las tres, lo que provoca que cuando un sujeto se desvía de la respuesta media, provoca una variación mayor que si la muestra fuese más grande. La segunda cuestión es que existen prácticas docentes muy diversas correspondiéndose con las tipologías de profesorado “innovador”, “eclectico” y “tradicional” (López y Palacios, 2012; Palacios y López, 2013). Estas realidades tan diferentes provocan tal disparidad en las respuestas. Por el contrario, alumnado y egresado tienen una media menor en sus desviaciones debido a que la realidad que perciben es más parecida entre unos y otros.

Como acabamos de describir, existen discrepancias en las percepciones en función de los colectivos. Con el objetivo de conocer cuáles eran estadísticamente significativas, se realizó un ANOVA. Los resultados arrojan ideas muy claras: de los 27 ítems del cuestionario, 20 obtienen niveles de significación iguales o inferiores a 0,1 (Sig. \leq 0,01), lo que querría decir que en esos 20 ítems (incluidos en las tablas 4.32, 4.33 y 4.34), existen diferencias significativas en las

respuestas en función del colectivo de pertenencia. En la tabla 4.31 presentamos los ítems cuyos niveles son superiores y que por lo tanto no existen diferencias significativas entre los colectivos.

Tabla 4.31. ANOVA con variable independiente "Colectivo" y todos los ítems del cuestionario como variable dependiente, con valores Sig.> 0,01

ÍTEM	Sig.
P21 Se utilizaban portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	,021
P22 Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas para	,972
P25 Se realizaban exámenes con preguntas cortas	,858
P26 Se utilizaban exámenes tipo test	,290
P35 La calificación se obtenía sin exámenes.	,138
P44 Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (evaluación entre iguales).	,050
P45 La calificación final era consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada)	,414

Posteriormente, se realizó un análisis *post hoc* con los 20 ítems que habían obtenido niveles de significación iguales o inferiores a 0,1 (Sig.≤ 0,01), aplicándoles la pruebas de *Tukey* y *Scheffé* con el objetivo de comprobar entre que colectivos existía un disenso estadísticamente significativo. Los valores de las dos pruebas (*Tukey* y *Scheffé*) dan valores idénticos y los resultados muestran que de los 20 ítems a los que se les aplicó las pruebas: (a) en 15 de ellos la discrepancia se encuentra entre el colectivo de profesores por un lado, y el de egresados y alumnos por otro (tabla 4.32); (b) en un ítem la diferencia se encuentra entre el colectivo del alumnado por un lado, y el profesorado y los egresados por otro (tabla 4.33); (c) en 4 de ellos existe una diferencia significativa entre todos los colectivos (tabla 4.34).

Tabla 4.32. Resultados del análisis post hoc donde se encuentran diferencias significativas entre el colectivo del profesorado y los colectivos del alumnado y los egresados [$P \neq (A=E)$]

Variable dependiente	Colectivo	(J) Colectivo	Diferencia de medias (I-J) HSD de Tukey y Scheffé
MB1	Egresados	Alumnos	,18680
		Profesores	-1,23111(*)
	Alumnos	Egresados	-,18680
		Profesores	-1,41791(*)
MB4	Egresados	Alumnos	-,04570
		Profesores	-,73105(*)
	Alumnos	Egresados	,04570
		Profesores	-,68536(*)
P11 Se realizaban procesos de evaluación continua	Egresados	Alumnos	-,049
		Profesores	-1,000(*)
	Alumnos	Egresados	,049
		Profesores	-,951(*)
P13 Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados podían derivar en la repetición para mejorarlos	Egresados	Alumnos	,124
		Profesores	-1,000(*)
	Alumnos	Egresados	-,124
		Profesores	-1,124(*)
P14 Se explicaban previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos o exámenes	Egresados	Alumnos	-,054
		Profesores	-1,612(*)
	Alumnos	Egresados	,054
		Profesores	-1,558(*)
P24 Se usaban exámenes escritos de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	Egresados	Alumnos	,187
		Profesores	1,385(*)
	Alumnos	Egresados	-,187
		Profesores	1,198(*)
P27 Se utilizaban exámenes prácticos (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc.)	Egresados	Alumnos	,214
		Profesores	-,921(*)
	Alumnos	Egresados	-,214
		Profesores	-1,135(*)
P31 La calificación provenía únicamente del examen final	Egresados	Alumnos	,016
		Profesores	2,271(*)
	Alumnos	Egresados	-,016
		Profesores	2,255(*)
P32 La nota final provenía del examen final y algún trabajo	Egresados	Alumnos	-,229
		Profesores	1,121(*)
	Alumnos	Egresados	,229
		Profesores	1,350(*)
P33 La calificación provenía del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.)	Egresados	Alumnos	-,186
		Profesores	-1,308(*)
	Alumnos	Egresados	,186
		Profesores	-1,121(*)

4.1. Resultados y discusión de las encuestas

P36 El sistema y los criterios de calificación se explicaban al principio de la asignatura	Egresados	Alumnos	,246
		Profesores	-1,269(*)
	Alumnos	Egresados	-,246
		Profesores	-1,516(*)
P38 A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tenía un peso definitivo en la nota final.	Egresados	Alumnos	,036
		Profesores	1,132(*)
	Alumnos	Egresados	-,036
		Profesores	1,095(*)
P41 Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso	Egresados	Alumnos	-,082
		Profesores	-1,084(*)
	Alumnos	Egresados	,082
		Profesores	-1,002(*)
P43 Los alumnos realizaban una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación).	Egresados	Alumnos	-,164
		Profesores	-1,122(*)
	Alumnos	Egresados	,164
		Profesores	-,958(*)
P46 Eran los propios alumnos los que emitían una calificación de manera justificada (autocalificación)	Egresados	Alumnos	-,061
		Profesores	-,885(*)
	Alumnos	Egresados	,061
		Profesores	-,824(*)

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Gutiérrez et al., (2011, p. 507), utilizando un cuestionario muy similar al nuestro y con una población más amplia (egresados, alumnado y profesorado pertenecientes a las Universidades de Castilla y León) no obtienen este mismo resultado en dos ítems referentes a la participación del alumnado (P.4.3 y P.4.6). En el citado estudio se considera que “las diferencias o no existen (no son significativas) o lo son pero de escasa magnitud”, pero en nuestro caso son significativamente diferentes entre el profesorado y los egresados y alumnos [$P \neq (A=E)$].

No obstante, en muchas investigaciones centradas en analizar las diferencias de las percepciones entre los egresados, los estudiantes y el profesorado sobre la evaluación mediante cuestionarios se concluye que la diferencia entre las percepciones de un grupo y otro son elevadas (Marrahí, 2012, p. 60; Martínez et al., 2012, p. 69; Tabernero y Daniel, 2012, pp. 138-142) e incluso estadísticamente significativas (Gutiérrez et al., 2013, p. 142; López y Toja, 2013; Ruiz et al., 2013, p. 22). Es lo que Arribas et al. (2010, p. 32) denominan “incongruencia inter-grupal” para referirse a las “discrepancias muy significativas en cuanto a las respuestas emitidas por los distintos grupos respecto de un mismo ítem, especialmente cuando este no supone una valoración subjetiva sino la constatación de un hecho”, y la encuentran sobre todo “entre el grupo de profesores y los grupos de alumnos y egresados: $P \neq (A=E)$. La incoherencia inter-grupal entre alumnos y egresados es mucho menor, coincidiendo entre sí, en la mayoría de las respuestas”. En el estudio citado (en el que se utilizó un cuestionario de la misma naturaleza que el nuestro) los resultados fueron obtenidos únicamente mediante porcentajes, sin un análisis donde se indicase si la discrepancia era estadísticamente significativa o no.

Analizando los 15 ítems incluidos en la tabla 4.32 se observa que una elevada puntuación media en los ítems MB1, MB4, P.1.1, P.1.3, P.1.4, P.2.7, P.3.3, P.3.6, P.4.1, P.4.3 y P.4.6 indica que el sistema de evaluación tiende a ser formativo y compartido. Por el contrario, una elevada puntuación en los ítems P.2.4, P.3.1, P.3.2 y P.3.8 indica todo lo contrario (utilización de exámenes escritos de desarrollo, obtención de la nota final mediante examen final y algún trabajo, concesión de un peso definitivo al examen en la nota final a pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos). Teniendo esta premisa en consideración, y deteniéndonos en el análisis concreto de los ítems de la tabla anterior y de los valores medios indicados en la tabla 4.33, se observa lo siguiente: que la puntuación media del profesorado es significativamente más elevada que la del alumnado y los egresados en todos los ítems que hacen alusión a prácticas favorables a la evaluación formativa y compartida.

Es decir, la puntuación media del profesorado, es significativamente mayor que la del alumnado y los egresados en los siguientes ítems: “Media del Bloque 1 sobre sistemas formativos” (MB1); “Media del Bloque 4 sobre sistemas compartidos” (MB4), “Realización de procesos de evaluación continua” P.1.1); “Repetición de los trabajos para mejorarlos tras las observaciones del profesor” (P.1.3); “Explicación previa de los criterios de calidad de los trabajos” (P.1.4); “Utilización de exámenes prácticos” (P.2.7); “Obtención de la calificación mediante examen final y otros instrumentos” (P.3.3); “Explicación inicial del sistema y los criterios de calificación” (P.3.6); “Discusión del sistema de evaluación al comienzo del curso”(P.4.1); “Autoevaluación” (P.4.3); “Autocalificación” (P.4.6).

Por el contrario, en los ítems “Uso de exámenes escritos de desarrollo” (P.2.4); “Calificación proveniente únicamente del examen final” (P.3.1); “Calificación proveniente del examen final y otros instrumentos” (P.3.2); “Peso definitivo del examen en la nota final a pesar de realizar otros trabajos” (P.3.8), que hacen referencia a prácticas menos habituales en los sistemas de evaluación formativa y compartida, el profesorado es el colectivo que ha obtenido unas medias significativamente menores que los egresados y el alumnado.

Analizando la tabla 4.32 y los datos de la tabla 4.30, se puede afirmar que el alumnado y los egresados consideran que los sistemas de evaluación formativa y compartida todavía son escasos, aunque en algunas ocasiones sí que han experimentado sistemas de este tipo. Conclusión a la que también se llega en otros estudios de la misma naturaleza (López y Palacios, 2012, pp. 334-336), afirmando que “continúan predominando los modelos tradicionales de docencia universitaria [...] frente a modelos innovadores de evaluación formativa” o de naturaleza diferente (análisis de normativa), concluyendo que el discurso de la evaluación por parte del profesorado es claramente “clásico o tradicional” (Ibarra y Rodríguez, 2008, p. 400).

En Gutiérrez et al. (2011, p. 506), mediante ANOVAS y al posterior cálculo de frecuencias, y en Gutiérrez et al. (2013, p. 140), mediante la prueba *U de Mann-Whitney*, también se concluye que las valoraciones de los profesores en el uso de sistemas de evaluación formativa y compartida son más positivas que las de los alumnos y egresados. En nuestro caso, podemos corroborar esta idea gracias al ANOVA y al análisis *post hoc*, donde se observa esta relación en 15 de los 20 ítems en los que existen diferencias significativas entre el grupo del profesorado por un lado, y el del alumnado y los egresados por otro.

No obstante, como hemos indicado anteriormente, de los 20 ítems iniciales a los que se les aplicó el análisis *post hoc* por haber obtenido niveles de significación iguales o inferiores a 0,1 (Sig. ≤ 0,01), cinco de ellos mostraron una diferencia entre las medias particular, diferente a la que se acaba de hacer alusión (el profesorado por un lado y el alumnado y los egresados por otro): en un ítem la diferencia se encuentra entre el colectivo del alumnado por un lado, y el profesorado y los egresados por otro (tabla 4.33) y en 4 de ellos existe una diferencia significativa entre todos los colectivos (tabla 4.34).

Tabla 4.33. Resultados del análisis *post hoc* donde se encuentran diferencias significativas entre el colectivo del alumnado y los colectivos del profesorado y los egresados [$A \neq (P=E)$]

Variable dependiente	Colectivo	(J) Colectivo	Diferencia de medias (I-J) HSD de Tukey y Scheffé
P23 Se utilizaban exámenes orales	Egresados	Alumnos	,537(*)
		Profesores	,135
	Alumnos	Egresados	-,537(*)
		Profesores	-,402(*)

* La diferencia es significativa al nivel .05.

La percepción sobre la utilización de los exámenes orales, como se comprueba en la tabla 4.33 (y con los datos de las medias de la tabla 4.30) divide significativamente la opinión de los colectivos en dos grupos: mientras el alumnado considera que no se utilizan (\bar{x} P.2.3= 0,14), los egresados y el profesorado consideran que se utilizan un poco (\bar{x} P.2.3= 0,67 y \bar{x} P.2.3= 0,54 respectivamente). Es posible que la percepción del alumnado quede en esta ocasión alejada de la del profesorado y los egresados (de manera excepcional, pues es en el único ítem que sucede esto) debido a una mínima transformación: que anteriormente se hiciesen exámenes orales en alguna ocasión más, probablemente debido a que el número de alumnos lo permitiese. De cualquier manera, el dato sobre la frecuencia en los tres colectivos es claro: indica un escaso uso. Una posible explicación a este hecho es la que hemos indicado anteriormente: por un lado, el elevado número de alumnos dificulta que el profesorado pueda dedicar para la realización de una prueba oral todo el tiempo que requiere y, por otro lado, que este tipo de exámenes otorgan al profesorado menos seguridad que los exámenes escritos, que cumplen con los requisitos tradicionales (Díaz, 1993, p. 113).

Los 4 ítems que se presentan en la tabla 4.34, son aquellos en los que existe una diferencia significativa entre todos los colectivos.

Tabla 4.34. Resultados del análisis post hoc donde se encuentran diferencias significativas entre todos los colectivos ($P \neq A \neq E$)

Variable dependiente	Colectivo	(J) Colectivo	Diferencia de medias (I-J) HSD de Tukey y Scheffé
P12 Se utilizaban procesos de evaluación formativa	Egresados	Alumnos	,489(*)
		Profesores	-1,130(*)
	Alumnos	Egresados	-,489(*)
		Profesores	-1,620(*)
P16 Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	Egresados	Alumnos	,395(*)
		Profesores	-1,091(*)
	Alumnos	Egresados	-,395(*)
		Profesores	-1,485(*)
P34 La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados	Egresados	Alumnos	,406(*)
		Profesores	1,246(*)
	Alumnos	Egresados	-,406(*)
		Profesores	,840(*)
P37 La nota que ponía el profesor es justificada	Egresados	Alumnos	,572(*)
		Profesores	-,908(*)
	Alumnos	Egresados	-,572(*)
		Profesores	-1,479(*)

* La diferencia es significativa al nivel .05.

Con los resultados que arroja la tabla 4.34 y las medias presentadas en la tabla 4.30, se puede afirmar que en los ítems P.1.2 (“Se utilizaban procesos de evaluación formativa”), P.1.6 (“Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación”) y P.3.7 (“La nota que ponía el profesor es justificada”), se acentúan significativamente las diferencias entre los colectivos, de manera que, en los tres casos, la percepción del profesorado es la más favorable, la de los egresados la intermedia y la del alumnado la menos favorable.

A diferencia de los ítems anteriores, el P.3.4 (“La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales realizados”) arroja el siguiente resultado: el profesorado obtiene la menor puntuación, considerando que nunca se obtenía la calificación final mediante la suma de exámenes parciales (\bar{x} P.3.4= 0,38). En medio se encuentra el alumnado, que considera que este sistema de obtener la calificación final se daba pocas veces (\bar{x} P.3.4= 1,22) y los egresados son los que mayor puntuación obtienen, considerando que se daba algunas veces (\bar{x} P.3.4= 1,63).

De todo este análisis se deduce que los alumnos y los egresados perciben la realidad sobre los sistemas de evaluación vividos de manera parecida, mientras que el profesorado percibe la realidad de una manera significativamente diferente. Aunque utilizando ítems diferentes a los nuestros, también en otros trabajos se han resaltado las diferencias entre las percepciones del alumnado y del profesorado. Por ejemplo, en Barnett, Matthews y Jackson (2003, p. 5) o en

Maclellan (2001). Además, en Levy, Wubbels, den Brok y Brekelmans (2003, p. 5), se utilizaron observadores externos para analizar quienes estaban más cerca de la realidad, llegando a la conclusión de que las percepciones de los alumnos parecían estar más cerca de la realidad que las de los profesores. Por el contrario, en la investigación de López y Toja (2013, p. 9), “no se han encontrado demasiadas diferencias entre la opinión del alumnado y el profesorado”.

Teniendo en cuenta los valores de las medias de cada ítem y el análisis *post hoc*, podemos afirmar que los profesores son quienes perciben una mayor utilización de los sistemas de evaluación formativa y compartida que los estudiantes y egresados. En esta ocasión, nuestros resultados si coinciden con los de López y Toja (2013, p. 9), cuando afirman que “los profesores suelen ser más optimistas en las valoraciones que los estudiantes”. Además, por lo general, cuando hay diferencias significativas entre estudiantes y egresados (como en los ítems P.1.2, P.1.6, P.3.4 y P.3.7), son los primeros (los estudiantes) los que perciben que la utilización de estos sistemas se daba en menor medida. Incluso cuando las diferencias no son significativas, la percepción de los egresados suele ser más benévola. Una posible explicación a este hecho podría encontrarse en la idea de que los estudiantes tienden a confundir la evaluación con la calificación y puesto que a la última suelen otorgarle un matiz negativo, esto repercute en las percepciones sobre la evaluación. Pero el paso del tiempo tras la salida de la Universidad, podría diluir las experiencias concebidas como más negativas (reafirmando las más positivas). Aunque esto no quiere decir que los egresados hayan olvidado experiencias negativas, sí podría decirse que con el paso del tiempo, las han difuminado, otorgando una valoración más intermedia que las que hubiesen manifestado durante su etapa de estudiantes. Por todo esto no podemos verificar la idea presentada por Gutiérrez et al. (2013, p. 139) que indican que “las percepciones específicas sobre la evaluación recibida [...] tienden a mantenerse al menos durante algunos años con bastante solidez”.

A pesar de esta posible idea, no podemos pasar por alto que, valoraciones diferentes ante el uso de determinados sistemas de evaluación (medios, técnicas, instrumentos, participación del alumnado, etc.) entre el alumnado y los egresados pueden deberse a cambios reales en el uso de los mismos.

4.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN (GD)

A continuación presentamos los resultados obtenidos en los grupos de discusión siguiendo el “modelo interpretativo”, donde se “ofrecen citas ilustrativas seguidas de las interpretaciones correspondientes”. Sobre la base de la reducción descriptiva de la información, se añade un esfuerzo analítico e interpretativo de mayor calado que en otros modelos (Kruguer, 1991, p. 131).

Puesto que el objeto de estudio alcanza a tres colectivos diferentes (egresados, alumnado y profesorado), de la misma manera que se han presentado los resultados de los cuestionarios, en este capítulo se ha establecido una estructura en tres partes, correspondiéndose cada una de ellas con los colectivos analizados.

Las categorías que se han establecido dentro de cada epígrafe (de egresados, alumnado y profesorado) guardan relación con los objetivos específicos que se han pretendido alcanzar: algunos coinciden en los tres colectivos y otros son específicos de cada uno de ellos.

4.2.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL GD DE EGRESADOS

En primer lugar, queremos resaltar que el discurso del colectivo de egresados ha resultado muy interesante para la investigación por “la perspectiva que les ha dado el tiempo y la probable mayor libertad que tienen para expresarse” (Santos, 2000, p. 111).

En segundo lugar, consideramos muy interesante el hecho de que los egresados y egresadas han aportado una doble visión dándonos pistas en dos sentidos: por un lado, como alumnos de Magisterio (pues lo han sido no hace mucho tiempo); por otro lado, como maestros (pues lo son o lo han sido en algún momento). Por ello, en determinados apartados se presentan los resultados haciendo alusión a la distinción de cada uno de estos roles.

Los objetivos específicos marcados en este colectivo eran los siguientes: (a) conocer las ventajas de la evaluación formativa y compartida; (b) conocer sus inconvenientes y dificultades; (c) conocer la utilidad de los medios, técnicas e instrumentos; (d) conocer si se reproduce en la práctica profesional lo vivido durante la FIP; (e) obtener propuestas para mejorar este tipo de sistemas de evaluación.

A) Ventajas de la evaluación formativa y compartida

Las ventajas que han surgido en el grupo de discusión, como veremos a continuación, verifican algunas de las incluidas en el marco teórico abordadas desde el punto de vista del alumnado.

Respecto a los aspectos positivos surgidos en el desarrollo del grupo, quisiéramos señalar que han sido expresados por los egresados y egresadas desde el rol de ex alumnos y ex alumnas (y en ninguno de los casos como actuales maestros y maestras) y hacen referencia a las siguientes cuestiones:

✓ El alumnado egresado corrobora la idea señalada por otros autores de que la evaluación de este tipo es una aportación extremadamente poderosa al aprendizaje (Knight, 2005, p. 188) y que mejora su aprendizaje (Rotger, 1990, p. 52).

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:119

Al final te llevas tus cálculos y dices: he aprendido muchas cosas.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:122

Puedes dar todos los contenidos que tú quieras, van a aprender y lo van a interiorizar más que de la otra manera, a lo mejor.

Esta idea de valoración positiva por parte del alumnado de estos sistemas, también se refleja en otros trabajos de investigación cualitativa con grupos de discusión con alumnado (Buscà et al., 2012, p. 181; Hamodi y López, 2012, p. 107).

✓ La evaluación formativa, según autores como Biggs (2005) o Buscà et al. (2012), ayuda a desarrollar un aprendizaje profundo. Esto coincide con la visión que aportan los egresados, cuando manifiestan que este tipo de evaluación les ha ayudado a desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida, en la línea de las exigencias del EEES desarrolladas en Real Decreto 1393/2007 (p. 44037).

P1: Grupo egresados.rtf - 1:114

Pienso que también aprendes el doble, porque yo en las asignaturas que he tenido un examen y punto, pues es que me lo he aprendido y mucho ya se me ha olvidado (dos compañeros afirman). En cambio, con las asignaturas que he tenido esta metodología es que ya es algo que se te queda dentro y lo vas a aplicar.

Puede observarse cómo se cumple la consideración de Baker (2009, p. 91) sobre que la adquisición de aprendizajes profundos está íntimamente relacionada con un proceso de enseñanza de calidad, más propio de un enfoque formativo y formador que de la obtención exclusiva de buenas notas. Y es que, como dice Fullan (2002b, p. 132), “la formación inicial del profesorado debe aportar a los futuros profesores el conocimiento, las aptitudes y las actitudes que les proporcionen un sólido fundamento para una enseñanza efectiva, y para un aprendizaje y un desarrollo permanentes a lo largo de su carrera profesional”.

✓ Además de aprender más, reconocen haber obtenido mejores calificaciones. La cuestión de las puntuaciones más altas, es asociada por Dochy et al. (2002, p. 18) a la autoevaluación. Pero tras el análisis del grupo nos damos cuenta de que la percepción de que se obtienen mejores resultados no va necesariamente unido a un aspecto tan concreto como la autoevaluación, sino que se asocia a algo más genérico como es la evaluación formativa y compartida:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:120

Aprendes más, y además, por lo general, si se mira la nota de la carrera, se suele sacar hasta mejor nota. Porque tú mismo y la gente se implica más y termina sacando más nota y tal. Y jo, pues ¿qué más puedes pedir? Si en esta asignatura has sacado mejor nota y encima has aprendido más que en las demás... y es que esta observación la hacíamos una vez con los compañeros al final del curso que decíamos: jolín si es que encima hemos aprendido más en ésta y hemos sacado mejor nota, pues qué más podemos pedir.

El incremento del rendimiento académico mediante los sistemas de evaluación formativa es algo que diversos autores ya han señalado (Arribas, 2012, p. 1; Buscà, et al., 2010, pp. 269-270; Castejón et al., 2011, p. 328; Coll, et al., 2007, p. 795; López, 2011a, p. 37; López, 2011b, p. 164; López et al., 2013, p. 177; Vallés, et al., 2011, p. 146; Zaragoza et al., 2008, p. 11).

✓ Señalan también como ventaja el desarrollo de la capacidad crítica y de reflexión. Algunas de las citas que reflejan esta idea son las siguientes:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:115

[Aprendes] a verlo todo más críticamente y a buscarte las castañas...

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:121

Ejercitas esa capacidad crítica que hace reflexionar a través, por ejemplo, de una asignatura.

Este desarrollo de la capacidad crítica se ha puesto de manifiesto en la literatura especializada (Álvarez, 2003, p. 104; Bataloso, 1995; Fernández, 1996; Espadas, 1998-99; López, 2000; Álvarez, 2001, citados por Bretones, 2008, p. 183), sobre todo mediante la participación del alumnado en los procesos de evaluación (evaluación compartida).

✓ Habíamos señalado en el marco teórico como aspecto positivo, que el diálogo igualitario sobre el que basamos la evaluación formativa y compartida, permite al alumnado formarse en actitudes además de en aptitudes, avanzando hacia una sociedad más solidaria y democrática (Flecha, 1997, p. 82). Si al alumnado se le enseña que puede participar en todo lo que le concierne (como estudiante, como ciudadano, etc.), dándole la oportunidad de hacerlo, se le está demostrando que puede participar en la formación de una sociedad orientada a la solidaridad, la igualdad y la transformación social. Esto es lo que opinaba una egresada a cerca de que se le hubiese dado la oportunidad de escoger el sistema de evaluación que más se ajustaba a sus necesidades:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:116

A mí me gusta mucho lo que decía X [alumno participante en el GD], que te den la oportunidad, ya que se supone que durante la carrera eres una persona adulta, de elegir qué forma de evaluación quieres para ti ante esa asignatura, y eso me gustó mucho.

Como vemos, el discurso del alumnado muestra una valoración muy positiva sobre la oportunidad de escoger la vía de evaluación que les interesa. Así el profesorado está siendo más democrático (puesto que se aleja del autoritarismo al que conduce la obligatoriedad), y por lo tanto, se está dando ejemplo de ciertos valores necesarios en nuestra sociedad. Nos acercamos así a la idea de democracia de Giddens (2004, pp. 849-850), quien considera que ésta no puede limitarse únicamente a la esfera pública. Por ello propone la necesidad de “democratizar la democracia”, (una profundización de la propia democracia a nivel transnacional) fomentando la comunicación activa y la pérdida del poder puro (el que va solamente de arriba abajo) (Giddens, 2000a, p. 86). En esta dirección camina la propuesta de la evaluación formativa que engloba en sí misma la “evaluación democrática”, que siguiendo los términos de Giddens podríamos llamar “democratización de la evaluación”. Como vemos, los discursos caminan a favor de la evaluación democrática, que según Santos (1993, p. 34) es aquella que se pone “al servicio de los usuarios, no del poder”.

✓ También habíamos nombrado como aspecto positivo en el marco teórico, la posibilidad que ofrece la evaluación formativa de poder regular las dificultades y los errores que les surgen al alumnado, y cómo poco a poco éstos van siendo capaces de detectar sus propias dificultades, comprenderlas y autorregularlas (Álvarez, 2003 pp. 104-107, 2005, p. 107; Martínez y Ureña, 2008, p. 79; Sanmartí, 2007, p. 31). Ésta ha sido una cuestión también valorada por los egresados:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:117

A mí mejor el que se escogiese una evaluación y no se centrasen solo en la calificación ¿no? como en otras asignaturas, porque al ser una evaluación formativa pues, justamente, te ayudaba a aprender de tus errores o de tus aciertos o... Sin embargo, cuando se limitan a calificarte pues es como: vale un 7 ¿y?, ¿Qué tengo que mejorar? ¿Qué he hecho mal? No sé.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:118

Sí, es continua y te dan tus propias pautas para saber dónde tienes que mejorar.

Como hemos indicado anteriormente, las ventajas que han surgido en el grupo de discusión verifican algunas de las incluidas en el marco teórico (abordadas desde el punto de vista del alumnado). Pero también quisiéramos señalar que algunos de los aspectos positivos que se habían señalado en este apartado teórico, no han tenido reflejo en el grupo de discusión, bien porque al alumnado no le pareció relevante tal ventaja (o no la vivió durante su periodo de formación) o simplemente porque el transcurso del grupo no condujo a centralizar la temática en ese punto concreto. De cualquiera de las dos maneras, consideramos relevante señalar que aquellas que han quedado prácticamente omitidas son fundamentalmente las que guardan relación con la participación del alumnado en la evaluación (la autoevaluación, la evaluación entre pares, la evaluación compartida, la autocalificación o la calificación compartida).

B) Inconvenientes y dificultades de la evaluación formativa y compartida

Como hemos indicado anteriormente, los egresados y egresadas enfocan sus discursos desde dos perspectivas diferentes, correspondiéndose con los roles que desempeñan o han desempeñado. Así, ofrecen pistas en dos direcciones diferentes: por un lado, acerca de lo que vivieron ellos como alumnos y alumnas de Magisterio (durante su formación inicial) y, por otro lado, acerca de lo que viven (o han vivido) como maestros y maestras.

Al hablar de los inconvenientes y dificultades que entraña la puesta en marcha de sistemas de evaluación formativa y compartida se detecta esa división de discursos correspondientes a cada uno de los roles (alumnado y profesorado), por ello hemos dividido este apartado atendiendo a esta consideración.

B.1.) Inconvenientes y dificultades durante la formación inicial de los egresados

✗ Ya en el marco teórico, en el apartado de aspectos negativos de la evaluación formativa y compartida desde el punto de vista del alumnado, habíamos indicado que es un sistema que

supone una mayor carga de trabajo y tiempo (Julián, et al., 2010, pp. 229-230; López, 2008, p. 309; López et al., 2007, p. 13; Pérez et al., 2008, p. 445; Zaragoza et al., 2008, p. 15), idea que se corrobora en los discursos. Es una de las pocas premisas en la que todas y todos los participantes del grupo dan su opinión y están todos y todas de acuerdo:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:111
Cuesta más trabajo.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:74
Supone también más trabajo, sobre todo más continuo (los compañeros asienten) y pienso vamos.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:75
Es que el hecho de no tengas un examen y tengas un trabajo, es que esto supone tener en la cabeza muchas cosas y estar con la agenda todo el día pendiente. Que supone muchas cosas.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:99
Hace falta tiempo también. Es una metodología que requiere tiempo.

No obstante, no podemos dejar de citar los estudios más recientes en los que se indica que se trata de una percepción del alumnado, puesto que los datos empíricos demuestran que dicha carga no es sustancialmente mayor a otros sistemas, y se ajusta a la carga lectiva que exigen los ECTS (López, 2011a, pp. 36-37; López, 2011b, p. 165; López et al., 2013, p. 175).

✖ Además de la cuestión del tiempo, también sale reflejado otro aspecto señalado por López et al. (2007, p. 14): se comparan las exigencias de trabajo entre los profesores que llevan a cabo una evaluación formativa y los que no:

P 1: Grupo egresados.rtf -1:78 y 1:79
Yo ahora me quedo con lo bueno, pero también recuerdo que me vi muy desbordada porque implicaba mucho tiempo [...]. Sí, muy desbordada. Y entonces si en vez de tres profesores llegan a usar este tipo de metodología de evaluación seis, pues yo no sé hasta qué punto sería factible...

✖ Con respecto a la evaluación entre iguales, a pesar de que existen un conjunto de efectos positivos cuando se utiliza (Ibarra et al., 2012, p. 219), no se puede obviar que también pueden darse repercusiones negativas. El análisis de nuestro grupo de discusión corrobora esta última idea, pues se presenta como algo negativo, al considerar como perjudicial que muchos compañeros no sabían evaluar bien:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:1
Cuando nos evaluábamos entre nosotros yo creo que los compañeros no lo entendían bien, no sabían evaluar bien, o sea, no...

Y es que, según autores como Hamodi y López (2012, p. 110) o Navarro et al. (2010, p. 9), pueden surgir conflictos entre los mismos estudiantes, sobre todo a la hora de proceder a la calificación, debido generalmente a la inexperiencia del alumno. Por eso es importante destacar que realizar una evaluación (incluyendo la autoevaluación y la evaluación entre iguales) supone cierta habilidad y requiere un “entrenamiento”. De esta manera, dicha habilidad mejorará con la práctica de manera progresiva a medida que vayan utilizando este tipo de técnicas. Nuestros resultados, por tanto, discrepan con la tesis de Ibarra et al. (2012, p. 219) cuando afirman que

mediante la evaluación entre iguales, los estudiantes se sienten más involucrados en el proceso y la consideran como suficientemente justa y exacta. Así mismo, tampoco podemos verificar la idea propuesta por Bretones (2008, pp. 191), cuando afirma que éste tipo de técnica de evaluación reduce la ansiedad de éstos.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:2

Los compañeros cuando evaluaban no sabían... o sea, evaluar bien a los compañeros, o sea, que evaluaban cosas que no había que evaluar, por ejemplo cuando se hacía un trabajo, evaluar el trabajo y dar explicaciones de cuando se ponía la evaluación por qué no te ha parecido bien, qué es lo que se puede mejorar, y muchas veces era echar tierra a trabajos de los demás por echarlos por tierra. Eso es lo que yo creo que habría que mejorar.

De cualquier manera, tanto la evaluación entre iguales como cualquier técnica que promueva la participación del alumnado en la evaluación requiere un incremento de lo que Giddens (2000a, p. 86) denomina "reflexividad social". Es decir, tanto estudiantes como profesorado han de pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, según los resultados obtenidos, todavía es complicado.

✖ Algunos autores (López, 2011a, p. 36; López, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; McDowell y Sambell, 2003, p. 101; Pérez et al., 2008, p. 445; Vallés, et al., 2011, p. 146; Zaragoza et al., 2008, pp. 13-14) señalan como problemas para el alumnado las posibles resistencias que pueden surgir ante una nueva forma de trabajar. Concretamente, en nuestro caso, un problema encontrado ha sido el trabajo en grupo. Como adelantábamos en el marco teórico, era una dificultad eminente, pues podían surgir problemas como que cada miembro hiciese una parte o que surgiesen agrupaciones en función de intereses personales. Vemos un ejemplo de ello:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:58

Yo por ejemplo, que estoy muy a favor del trabajo colaborativo y en grupo y tal, muchas veces durante la carrera me parecían un desastre ¿por qué? Porque no sabes elegir las personas con las que juntarte, y al final terminas haciendo el trabajo de cinco personas tú sola, poniendo el nombre de las cinco y diciendo: seré tonta (risas) el próximo día elijo hacerlo individual. Y claro dices: lo voy a hacer individual y todo el mundo te mira mal.

B.2.) Inconvenientes y dificultades en la práctica docente de los egresados (como maestros)

✖ Respecto al entorno de trabajo, en la figura 4.13 podemos observar dos caras de la misma moneda. Por un lado, encontramos la facilidad de llevar a cabo sistemas de evaluación formativa, pues el entorno de trabajo está compuesto por profesionales predispuestos a aprender y experimentar nuevas formas de evaluación y nuevas metodologías donde no se aplican sistemas de trabajo rígidos, y por lo tanto, los maestros y maestras tienen la posibilidad de aplicar lo aprendido en su formación inicial. Por el contrario, existen otros casos, donde el centro está muy estructurado y jerarquizado y por lo tanto los docentes deben ajustarse a lo ya

preestablecido, dando lugar a que “todo lo que se salga de la normalidad, todo lo que pueda resultar arriesgado, o se impide o se contempla con recelo” (Santos, 2000, p. 79).

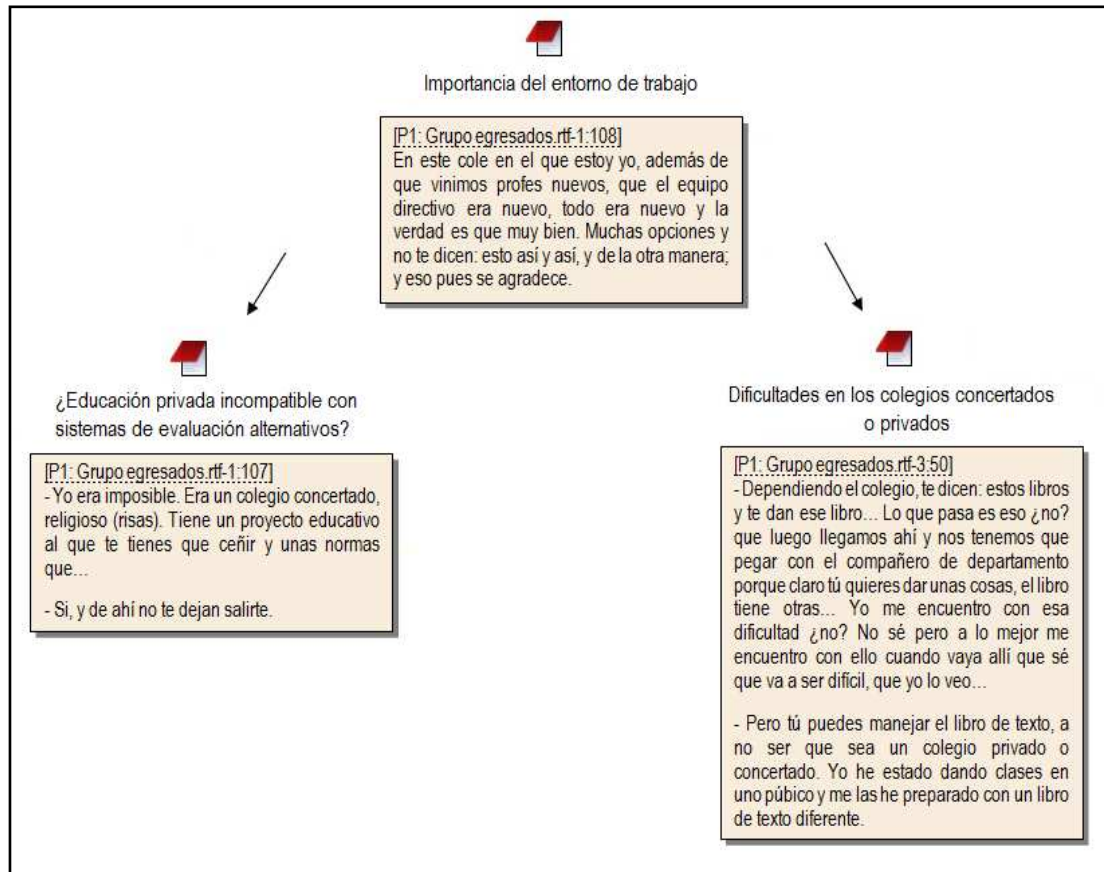


Figura 4.17. Importancia del entorno de trabajo.

A través de la cita 1:108 vemos cómo cobra una especial importancia el entorno de trabajo. En este caso, se trata de una egresada que muestra su conformidad y bienestar en el centro en el que trabaja debido a la flexibilidad que le han otorgado para el desempeño de su tarea docente (en este caso, se trata de un colegio público, pues la egresada lo ha aclarado a lo largo del desarrollo del GD). De esta manera, se verifica que cuando el entorno no es rígido para la ejecución de metodologías diversas, existe un mejor clima para el profesorado a la hora de tomar sus decisiones particulares sobre cómo deben afrontar determinados componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo la evaluación.

La cita 1:107 corrobora claramente esta tesis. Si en el caso anterior (cita 1:108) señalábamos el discurso de una egresada que debido al clima favorable en su centro había podido innovar, encontramos en esta ocasión un caso totalmente opuesto: otra egresada que encontró en el centro de trabajo un proyecto educativo absolutamente rígido al que se tenía que ceñir y donde le era absolutamente imposible cualquier tipo de innovación. En la línea de las dificultades, también la cita 3:50 nos da cuenta de esa rigidez sobre todo en centros concertados y privados.

Todas estas ideas coinciden con algunos de los “factores que influyen en la implementación de la evaluación formativa” en los colegios, expuestos por Martínez (2013, pp. 137-138). El autor establece cuatro tipos de variables y una de ellas hace alusión a “la escuela y el aula”, donde influyen hechos, como por ejemplo, si el centro es público o privado o las orientaciones que debe seguir el maestro por la normatividad o las directrices marcadas por el director o la supervisión.

✖ Continuando con el análisis del entorno de trabajo, al margen de la tipología del centro, y centrándonos en la importancia que adquieren los compañeros de trabajo, vemos que algunos de los egresados muestran mediante su discurso cómo a lo largo del desempeño de su profesión como maestros se han encontrado con gente reacia a llevar a cabo innovaciones educativas (como por ejemplo la evaluación formativa):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:59

Hay gente muy reacia, sobre todo yo veo que gente más mayor, como que es muy reacia a se metan en su trabajo o les cambien la forma de trabajar, eso es lo más complicado.

Esto, en muchas ocasiones, les supone ciertas trabas para emprender acciones diferentes a las del resto de compañeros, pues se destaca la importancia de estar al unísono con el entorno de trabajo (y las consecuentes dificultades que ello supone cuando no es así):

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:103

y luego también el ritmo al que te llevan, sin querer, un poco el entorno y tal, de contenidos, contenidos y contenidos pues muchas veces, o sea, cuando estás metido es un poco difícil luchar en contra de eso. Si van a aprender más los chicos si aprenden de esta manera, aunque aprendan menos de lo que tú crees que es importante. Convencer de eso, depende del entorno en el que estés. Es un poco difícil.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:106

Pero tú te llevas esto mismo a lo mejor a la capital, donde en general los profesores son más mayores, a lo mejor en general también, luego hay casos que no tiene nada que ver la edad pero son más tradicionales tal y cual... Pues luego también depende del entorno, o sea, chocar chocas más o menos dependiendo de la tradición que tenga uno u otro.

Del anterior análisis concluimos que el entorno de trabajo y las condiciones son muy influyentes en la toma de decisiones del profesorado. Por un lado hemos detectado que guarda especial relevancia el tipo de centro y, por otro, el apoyo de los compañeros y compañeras.

✖ La familia es uno de los principales agentes socializadores y educadores en el desarrollo de un niño/a y por lo tanto son una pieza más en el engranaje del sistema educativo. Como dice Fullan (2002a, p. 221), “lo hagan bien o mal, los padres son los primeros educadores de los niños”. Hemos encontrado que a los maestros les surgen ciertos problemas con ellos cuando se embarcan en determinadas innovaciones educativas (como por ejemplo la evaluación formativa).

P1: Grupo egresados.rtf-1:42

Tuve un compañero que tuvo bastantes problemas en cuanto a que él hacía un examen, pero parte de la nota era actitud, el comportamiento, el saber comportarse con sus compañeros... y los padres no lo entendían, se basaban en un número y ya está. Es una pena.

Y es que, de acuerdo con Santos (2000, p. 79), existe un elemento poco estimulante de los cambios: “la presión social que reciben las escuelas, sobre todo por parte de las familias. No se

ve con buenos ojos aquello que se salga de lo ya conocido o de lo habitualmente aceptado como norma”.

También McMillan (2003, p. 38) hace referencia al factor “familia” como vinculante a la posibilidad de desarrollar sistemas de evaluación formativa o no. El autor considera que a veces, la participación de los padres, en principio positiva, puede tener consecuencias negativas, pues los maestros se pueden ver presionados a utilizar formas de evaluación más distantes del enfoque formativo pero que los padres consideran más objetivas, con lo que las decisiones basadas en ellas son más defendibles y se evitan conflictos. Coll, Barberà y Onrubia (2000, p. 118) también dan luz a esta idea cuando afirman que ese interés de los padres durante la educación básica y obligatoria supone la “dificultad de encontrar formas apropiadas, claras y objetivas de transmisión de estas informaciones”.

Vemos cómo esto queda reflejado en el discurso de los egresados desde su rol de maestros:

P1: Grupo egresados.rtf-1:38/1:39/1:40

Ahí sí que te puedes encontrar un poco con que tienes que hablar con los padres. No digo a modo de de oposición, pero sí de tener que dar explicaciones. Es decir, llevan los exámenes a casa, ven las notas y luego tienen otras diferentes a las de los exámenes. Tienes que explicar que eso no es toda la nota, es una parte, porque no se qué. [...] Tú en la entrevista personal hablas con el chico, y está todo convencido y lo ve, lo asume y va madurando. Y a lo mejor los padres no. Y es con los que tienes que hablar y explicarles todo. [...] A veces, por muchas explicaciones que les den los hijos, es con los que tienes que lidiar. Aunque el chico sea mayor, lo está viviendo en clase; y el padre está ajeno a lo que es el día a día de la educación, aunque esté más o menos implicado. Entonces se lo tienes que explicar porque a los padres les han educado de una manera diferente y es la que ellos conocen, y al chico le estás educando de una manera nueva, que para el chico, a lo mejor, también es diferente, porque tampoco lo habían utilizado pero lo están viviendo y el padre no. Por eso es al que tienes que dar más explicaciones.

Lo que exponen los egresados y egresadas coincide con lo que dice Santos (1993, p. 66) sobre que “los padres viven frecuentemente obsesionados por la eficacia de los resultados de sus hijos. Repetir curso, arrastrar asignaturas o recibir malas calificaciones, son situaciones que viven, en ocasiones, más dramáticamente los padres que los hijos”. El autor afirma que existen una serie de complicaciones que dificultan las relaciones, entre las que se encuentra la comparación con los resultados de otros alumnos, ciertas referencias al propio valor o repercusiones en la vida posterior del hijo. Por eso, según Santos, “explicar y compartir con los padres los boletines informativos de la evaluación, trabajar con ellos los adecuados modos de reaccionar, explicitar los procesos de trabajo en el aula, etc. ayudará al profesor a ser entendido, potenciará el valor del proyecto educativo y convertirá a los padres en aliados inteligentes”. Pues como afirma Fullan (2002a, p. 221), los maestros necesitan apoyo, siendo cruciales los padres (y otros miembros de la comunidad).

✘ La necesidad de evolución y adaptación del alumnado y del profesorado es una dificultad añadida (además del entorno de trabajo, los compañeros y las familias) que encuentran los maestros y maestras cuando el entorno no se encuentra familiarizado con el sistema de evaluación formativa y compartida.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:6

Nosotros cuando como profesores vayamos a dar clase de una manera y los chicos nunca la han dado de esa manera, al principio también les va a costar y tal. Luego va a funcionar, pero al principio te puedes estrellar porque nunca lo han hecho de esa manera, entonces tienes que cambiar también un poco el chip de los chicos.

Para solventar este inconveniente surge la necesidad de dar un periodo de adaptación al alumnado para que pueda familiarizarse con un sistema novedoso de evaluación, lo cual lleva cierto tiempo:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:67

Eso es un trabajo que si tú tienes esos mismos chicos y otra persona luego lo va a volver a hacer, en el segundo año va a costar mucho menos trabajo. O sea, es un trabajo que cuesta sobre todo al principio. Luego funciona porque los chicos son mucho más... no sé, mucho más lógicos que los padres. Pero arrancar siempre cuesta.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:104

Es como lo del pez y la caña. Tú si le das a uno el pez ya tiene el pez encima del plato, pero si le das una caña tiene que ir a pescar y le llevará un tiempo; o sea, al minuto siguiente la realidad es que uno tiene un pez y el otro no. Pues para eso, lleva un tiempo, y la gente en ver esto... Y luego también que el tiempo real que hay en un aula de trabajo, pues también es que... es un poco complicado.

Todos estos inconvenientes planteados por los maestros a la hora de iniciar una innovación en la evaluación, coinciden en gran medida con los planteados por Fullan (2002a, pp. 82-93). El autor plantea que en esa primera fase del cambio (la iniciación), los factores fundamentales que permiten el mismo son: (1) la calidad de las innovaciones; (2) el acceso a la información sobre las mismas; (3) la mediación con otros maestros mediante comunidades profesionales; (4) el estímulo de los agentes externos; (5) el apoyo de la comunidad; (6) la disposición de fondos; (7) la orientación burocrática. Como vemos, los egresados han manifestado fundamentalmente la falta de los factores 3, 4 y 5.

En términos sociológicos es lo que Flecha et al. (2001, pp. 148-149) llaman “muros sistémicos y muros tradicionales”. Las dificultades que entraña el entorno de trabajo, entendido este como el sistema en el que se desenvuelven los actores, son muros sistémicos. Por otro lado, los muros tradicionales se ven reflejados en las prácticas pedagógicas ancladas en viejos métodos o las resistencias de las familias a las innovaciones.

C) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida (participación del alumnado)

Añadimos aquí todas las citas que hacen referencia a los medios, a las técnicas (incluyendo aquí aquellas en las que implica participación del alumnado) y a los instrumentos de evaluación, tomando como referencia el marco conceptual expuesto en el marco teórico de esta tesis. Es importante recordar que, como ya hemos indicado anteriormente, los egresados y egresadas aportan una doble visión: por un lado han sido alumnos y alumnas no hace mucho tiempo y por otro también son (o han sido) maestros. Por eso a lo largo del discurso surgen entremezclados

los medios, técnicas e instrumentos referentes a la evaluación en la Universidad (haciendo referencia a su etapa de estudiantes) y a la evaluación en etapas obligatorias como Infantil o Primaria (haciendo referencia a su etapa profesional). Por esto, se remarca en cada cita el contexto al que se está haciendo referencia.

- Medios de evaluación:

- El examen: en la cita 1:27 se critica el examen como medio de evaluación en la Universidad, mientras que la 1:37 se considera necesario para Primaria.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:27

Y luego lo que no me gustaba mucho es el sistema examen, la verdad es que cada vez me gusta menos, creo que se aprende muchísimo menos.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:37

Yo es que soy un poco tradicional también. Hay métodos tradicionales que no hay que dejar, que funcionan. Hacer un examen en Primaria de contenidos no es incompatible [los compañeros asienten]. Lo que pasa es que exclusivamente, estoy de acuerdo que no. Hay muchas cosas que, desde luego, en un examen no se pueden evaluar.

- El cuaderno del alumno: se valora positivamente en la Educación obligatoria.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:51

A mí me gusta utilizar el cuaderno... o sea, el diario de clase. Tener un cuaderno ahí en el que cada uno pueda apuntar lo que le venga en gana en cualquier momento.

- Técnicas de evaluación:

- Las entrevistas con el alumnado: la primera cita se refiere al periodo en la Universidad, donde la alumna asegura “que le encantó” la técnica; la segunda hace referencia a la Educación Obligatoria y se considera muy positiva también.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:26

Eso me encantó, las entrevistas también, porque dan mucha información tanto del alumno como de tu profesor que te está evaluando, que es una persona y también te da información.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:30

Las entrevistas que estáis hablando, yo creo que eso es muy importante a la hora de buscar un compromiso y una madurez con los chicos. En cada curso con su nivel y todos lo demás, pero un compromiso que cada vez lo ves menos en las aula y en sociedad en general. Un compromiso que no ves por ningún lado y una manera de ver adultos, o sea chicos maduros no adultos, pero maduros...

- La asamblea: cobra mucha importancia en Educación Infantil y Primaria.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:32

Otra herramienta que me gusta a mí mucho para evaluar son las asambleas. En las asambleas sacas mucha información de lo que has hecho, si les ha servido o si no, si han aprendido o si no. Es un momento que lo apunto mucho en el diario porque me encanta, me encanta que puedan expresarse y decírtelo todo, y además que te lo dicen sin ningún... (Risas).

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:95

(Mei2) [...] la asamblea es muy importante.

(Mef) La asamblea...

(Mei2) Es que en Infantil la asamblea es muy importante, sobre todo para evaluar. No solo eso, sino como complemento a otros.

- Instrumentos de evaluación: Valoran claramente la diversidad de herramientas a utilizar y su complementariedad.

- El diario del profesor: muy útil y valorado en Educación Infantil y Primaria.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:29

(Hef) El diario yo creo que es una herramienta muy útil porque o sea,...

(Mef) superútil.

(Hef) muchas veces la memoria nos falla muchísimo. Yo no sé por qué, pero dices: este chico creo que... ha empezado mejor, luego ha ido peor y luego ha mejorado, y luego lo miras y dices que no, que sí empezó mejor pero fueron dos días. Y eso si no lo ves en el cuaderno te falla la memoria completamente. A la hora de ver evoluciones, en el cuaderno ves la hora, ves el día y ves lo que ha hecho y te lo crees realmente. Porque la memoria te falla... pero vamos. Tú crees una cosa hasta que vas al cuaderno y dices: jolín y no es como lo pensaba; y eso a la hora de evaluarlo es importante.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:35

El diario es lo que más... aunque yo tengo muy buena memoria porque me acuerdo de todo, pero sí que es verdad que es importante tenerlo anotado. Y luego si haces una actividad concreta, una serie de tablas con ítems porque quieres evaluar una serie de contenidos. Y luego también anecdóticos y...

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:113

Es importante tener diferentes herramientas de evaluación, porque con una, a veces, no ves todo el contenido o el proceso de enseñanza- aprendizaje no lo ves con una herramienta. Por ejemplo, en Infantil el diario es imprescindible, pero también tienes que utilizar otro tipo de herramientas y así completas. Yo en un trabajo que hemos estado haciendo, preparé unos ítems que no estaban bien hechos y gracias a que tenía el diario, o sea, a que disponía de diferentes herramientas, pude evaluar correctamente. Pero si te ciñes, bueno es que yo hablo de Infantil, pero de todas formas si te ciñes a una pues no evalúas... evalúas solo una parte o, a veces, no lo haces bien.

- El cuaderno de campo: se está haciendo referencia al periodo de la Universidad. Lo hemos incluido como instrumento porque la egresada hace sobre todo alusión a que le servía tanto para evaluar a los niños como su propia labor. Pero en este caso también podría tratarse de un medio para evaluar, es decir, un medio que tiene el profesor universitario para evaluar a la alumna.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:23

También me gustó mucho, los cuadernos de campo que hacías de las asignaturas porque me ayudan mucho a reflexionar, y es algo que yo sigo utilizando, bien trabaje en un centro o bien trabaje con un grupo en deporte escolar o lo que sea. Es una herramienta que yo sigo utilizando que sirve tanto para evaluar a los niños como mi propia labor ¿no? Y hoy en día, aún recorro a esos cuadernos, para por ejemplo, si tengo un mal día y vuelvo a ese mal día que tuve en el cuaderno y digo: venga si es que esto nos pasa a todos, venga si es que de estos días es de cuando más se aprende, vamos a ver lo que ha fallado para volver a hacerlo mejor. Eso me encantó.

- Informes: se está haciendo referencia a la Educación Secundaria Obligatoria y lo hemos incluido como un instrumento porque entendemos que dicho informe es una herramienta

que utiliza el profesorado para posteriormente sistematizar sus valoraciones y en determinados casos poner una nota.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:21

Yo en compensatoria hago como un informe y en el PROA también estoy haciendo un informe: Hago un informe individual a los chicos de lo que están fallando y de lo que están acertando. Cuando lo tuve que hacer en Primaria pues sí que hice un pequeño informe y luego puse la nota o la calificación. Una vez la puse sin problema y otra vez no había sitio para todo lo que quería escribir y se lo puse a parte y se lo di y le dije: bueno, eso que lo vean tus padres; aunque no sean notas oficialmente pero que lo vean tus padres porque yo creo que es lo que, yo como padre, me gustaría que me hicieran.

- Fichas de observación: se consideran de gran utilidad en la Educación obligatoria.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:36

Me parecen muy útiles [las fichas de observación]”.

D) Reproducción de lo vivido (durante el periodo de formación) y aporte a la práctica profesional

Existe cierta inquietud por parte del profesorado que utiliza la evaluación formativa en su docencia, pues se cuestionan lo que hará el alumnado en su futuro como profesionales. Un claro ejemplo de esta preocupación es la siguiente afirmación de uno de los profesores de Magisterio:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:18

A mí lo que me gustaría, yo creo que eso sería un buen objeto de investigación, es ver cuántos de estos alumnos que han pasado por este proceso que tú dices en el que al final han acatado (por convencimiento o por acatamiento porque no les ha quedado otra), cuando después profesionalmente tienen la opción de optar por un modelo, optan por un modelo participativo, dialogante, de evaluación formativa. O dicen: mira, me cuentan lo que quieren, yo he pasado lo tuyo, ahora yo voy a lo tradicional.

Sobre esto, Berk (2005) afirmaba que el alumnado que había experimentado situaciones formativas en la Universidad, tendían a recordarlas bastante. A lo largo de la interpretación realizada en el grupo de egresados y egresadas, ésta ha sido una cuestión que hemos tenido muy en cuenta. Han sido los discursos de los egresados los que nos han permitido conocer cómo han vivido ellos su proceso de aprendizaje (y de evaluación) a lo largo de su carrera universitaria y cómo ha influido esto en su posterior práctica docente.

Pasaremos a detallar los resultados que hemos obtenido al tratar de responder a las inquietudes que le surgen a parte del profesorado acerca de si los alumnos que han pasado por un proceso de evaluación formativa lo tienen en cuenta en su futuro profesional o no.

Antes nos gustaría aclarar que en un principio, “reproducción de lo vivido (durante el periodo de formación)” y “aporte a la práctica profesional” se trataban de categorías diferentes. Desde una perspectiva sociológica, se considera que la Universidad es una de las Instituciones que intervienen en el proceso de socialización del alumnado (concretamente en el secundario) debido a que el individuo está en continua interacción social, permitiéndole desarrollar su personalidad y sus potencialidades, así como el aprendizaje y las relaciones de ajustes (Giddens, 2004). Por este motivo, la primera categoría (“reproducción de lo vivido”) recogía las

citas en las que tras el discurso del alumnado se observa esa reproducción en sus relaciones sociales (incluida su práctica profesional) lo vivido durante su periodo en la Universidad, siendo éste considerado como un engranaje fundamental de la socialización secundaria. Por otro lado, la segunda categoría (“aporte a la práctica profesional”), pretendía recoger las citas de los discursos de las personas que se han visto inmersas en un proceso de evaluación formativa y hacen una relación entre ésta y su práctica profesional como maestros o maestras. Pero a lo largo del análisis, todas las citas que habían sido incluidas en una categoría, también se encontraban en la otra, por lo que decidimos analizarlas juntas.

Una vez explicado el motivo de la unión de ambas categorías, reflejamos en la figura 4.14 la relación que guardan una y otra, para que el lector o la lectora pueda observarlo. El esquema ha sido obtenido del programa de análisis *Atlas.ti*, como se ha explicado en la metodología.

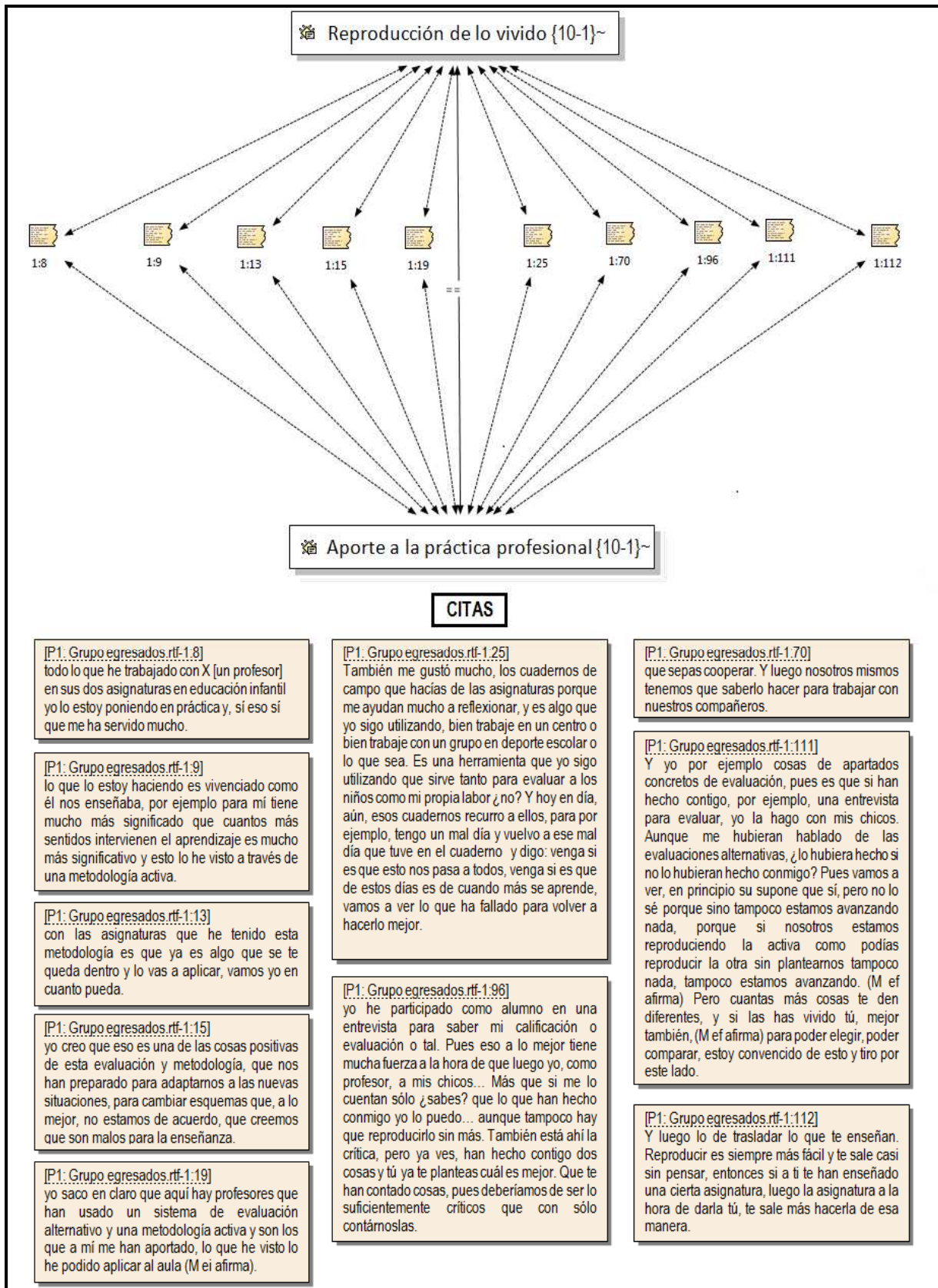


Figura 4.18. Relación entre las categorías de análisis “reproducción de lo vivido” y “aporte a la práctica profesional”.

Antes de adentrarnos en los resultados, queremos rescatar una idea planteada por Fullan (2002a, p. 131) sobre cómo en las Facultades de Educación se debe formar a los futuros maestros y defender cosas para los colegios que ellos mismos sean capaces de poner en marcha. Por ejemplo, en los Grados de Educación Infantil y Primaria, se insiste a los discentes en que deberán evaluar a sus futuros alumnos en la escuela de manera formativa, pero para ello, según el planteamiento de Fullan, para proponerlo se debería aplicar en la Universidad.

Esto enlaza con el primer resultado que se desprende en este apartado, puesto que todas las citas incluidas en el esquema nos permiten corroborar que el alumnado egresado, en bastantes ocasiones, reproduce en su práctica profesional lo vivido durante el periodo de formación inicial; y es que las personas que se han visto inmersas en un proceso de evaluación formativa, posteriormente suelen ponerla en práctica durante el desempeño de su trabajo como docentes, pues como plantea Santos (2003, p. 74), “la formación que tiene lugar en las Facultades de Educación [...] es el bagaje con el que se parte hacia la práctica”. Por ello planteábamos la idea de Fullan (2002a, p. 131) que también se recoge en los trabajos de Palacios y López (2013, p. 284) y López, Castejón et al. (2012, p. 181): en la FIP es fundamental predicar con el ejemplo.

Esto corrobora las ideas de López (2004), Martínez (2013) y Wiliam (2007) sobre cómo los maestros no tienden a hacer lo que durante su formación inicial le contaron que había que hacer, sino lo que hicieron con ellos como alumno; por lo tanto durante la FIP, la experiencia formativa vivida es muy relevante. También esto nos confirma la idea que ya habían manifestado anteriormente otros autores de que, de esta manera, los alumnos de Magisterio aprenden sistemas alternativos de evaluación a los tradicionales mediante su propia experimentación (López, 2004, p. 227; López, Castejón et al., 2012, pp. 180-181; López et al., 2007, p. 12), para llevarlos a cabo cuando desarrollan su labor docente.

Podemos dar lectura a cómo los egresados reproducen en su ámbito profesional lo vivenciado en su formación, mediante la teoría de la estructuración de Giddens (1984). Observamos en este caso, cómo el sistema educativo actúa de estructura estructurante poseedora de capacidad de cambio y dinamismo, a lo que podríamos denominar estructuración del sistema educativo (concepto que designa algo dinámico, cambiante y en evolución constante). Cuando los egresados manifiestan esa reproducción de los sistemas de evaluación formativa vividos durante la FIP, se observa esa estructuración del sistema educativo universitario debido a los cambios que se han promovido a través de algunos profesores y profesoras en los sistemas de evaluación, logrando estructurar de manera diferente el ser docente.

E) Propuestas para mejorar

En este apartado pretendemos hacer visibles las propuestas de mejora para la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria que han surgido del grupo de discusión con los egresados y egresadas, e incluir aquellas que se proponen desde la literatura especializada. Para ello comenzaremos uniendo los problemas que presenta la evaluación formativa y que se

han señalado en el epígrafe “C” de este mismo capítulo, con las propuestas de mejora que han surgido de los propios grupos de discusión (y las señaladas en la literatura). Finalizaremos presentando el resto de sugerencias que nacen a lo largo del grupo de discusión, pero que no guardan relación con ningún problema planteado durante el mismo.

En primer lugar comenzaremos con las propuestas para hacer frente a problemas surgidos durante el periodo de la formación inicial de los egresados y egresadas.

1.a) Indicaban como problema la necesidad de mucho tiempo y el exceso de trabajo que supone la evaluación formativa. Ante este problema se propuso una posible solución: eliminar ciertos trabajos que son más superficiales para dedicar el tiempo y el esfuerzo a otros más profundos.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:84

Quitaría a lo mejor, y yo se lo he planteado cuando valorábamos la asignatura, algunos trabajos más innecesarios. Porque hay trabajos más importantes, pues algunos que son más innecesarios.

Capllonch et al. (2009, p. 237) son conscientes de este problema y proponen otras soluciones: (a) que el profesorado de mucha información sobre cómo será el proceso, para que el alumnado pueda organizar y planificar su tiempo; (b) que el profesorado se coordine para equilibrar la carga del trabajo del alumnado; (c) que se diseñe un trabajo no presencial del alumnado basado en el número de horas de la asignatura en función de los ECTS. No obstante, queremos señalar nuevamente que, estudios recientes (López, 2011a, pp. 36-37; López, 2011b, p. 165; López et al., 2013, p. 175) ponen de manifiesto que la consideración del alumnado sobre la mayor carga de trabajo es solamente una percepción, pues no es mayor que otros sistemas, y por lo general se ajusta a la carga lectiva que exigen los ECTS.

1.b) Otro problema que surgió fue el de la realización de los trabajos en grupo. Para su solución emergieron dos propuestas. Una de ellas hace referencia a que se oferten más espacios (tanto físicos como temporales) para que los componentes de los grupos puedan reunirse y realizar sus trabajos.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:60

A lo mejor, dejar más espacios durante las clases para que la gente se pueda reunir, porque mucha gente sale de aquí y pasa de quedar para hacer nada. Entonces no sé de qué manera, si se puede...

La otra solución plantea para evitar los conflictos que surgen cuando unos componentes trabajan más que otros, la autoevaluación de las aportaciones de cada miembro al grupo y la autodistribución de la calificación en función de ello. De esta forma, no todos los alumnos del grupo tendrían la misma nota obligatoriamente.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:18

El hecho de dar una nota en un trabajo grupal, no sé si se está haciendo aquí. Dar una nota conjunta a un grupo y luego que se repartan la nota. Eso no lo han hecho conmigo y yo, por ejemplo, sí que lo estoy haciendo con los chicos y eso sí que me parece interesante.

1.c) Respecto a los problemas que surgen debido a la evaluación entre pares, se propone la clarificación de la pautas de evaluación (citas 1:1, 1:2 y 1:3). Esto es algo que, aunque desde la literatura especializada (Capllonch et al., 2009, p. 229) se propone como solución para solventar los problemas emergentes al utilizar la técnica de la autocalificación, sirve también para la

evaluación entre pares o iguales. Además, también se considera “imprescindible que los valores y el compromiso ético formen parte de las competencias transversales que deben ir desarrollando los estudiantes en la Universidad” para evitar este tipo de problemas.

En segundo lugar, para hacer frente a la problemática surgida durante el periodo profesional de los egresados y egresadas se propone:

2.a) Para hacer frente a las dificultades que se derivan del entorno de trabajo, creemos que podría ser útil la impartición de cursos para todos los maestros y maestras donde pudiesen conocer sistemas de evaluación alternativos de manos de profesionales (en vez de por medio del maestro que llega nuevo). Somos conscientes de que en los centros privados y concertados, una persona que llega nueva es difícil que lleve a cabo su sistema de evaluación formativa y compartida y, más aun, que lo dea conocer al resto de compañeros.

2.b) En el grupo ha sugerido una propuesta general para hacer frente a las dificultades que emergen durante el periodo profesional de los egresados:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:100

Que no se perdiese el contacto, quizá que se pudiera de algún modo seguir manteniendo... a lo mejor dudas, o experiencias...

Lo que se está proponiendo es que el alumnado que ha recibido una formación basada en metodologías activas y evaluación formativa, a la hora de desempeñar su labor docente, pudiese acudir a ese profesorado de la Universidad para poder pedirles orientación de cara llevar a cabo estas metodologías y evaluación en su práctica docente.

En tercer lugar, una vez conectadas las propuestas para la solución de los problemas planteados, añadiremos otras propuestas que han ido surgiendo a lo largo del grupo de discusión.

3.a) Se plantea la necesidad de que exista una mayor coordinación entre profesores en la Universidad y entre profesores y tutores durante el prácticum.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:43

Es interesante que, a lo mejor, cuando se hacen las reuniones de los tutores, los especialistas también estén en esas reuniones y expliquen cuál va a ser su manera de trabajar.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:45

Otra cosa que también valoro mucho es el trabajo grupal entre los docentes. La forma esta de que haya dos [profesores] como están haciendo aquí en la Universidad ¿No? Que las asignaturas las están empezando a llevar entre dos personas, y en el colegio podía ser también algo así. No sé si por medio de un grupo de trabajo o... no sé. Pero yo creo que debemos estar más juntos, porque estamos como muy solos en el aula con 25 niños y te piden que hagas una educación personalizada. Bueno, espérate primero a que me escuchen y ahora ya empezaré a conocer a cada uno y si hay dos personas en el aula yo creo que es una forma... En las comunidades de aprendizaje, por ejemplo, hay o dos o tres personas en el aula, y yo creo que es una cosa mucho más rica tanto para el niño como para que avance la docencia.

Esta necesidad de coordinación entre el profesorado también ha sido expuesta en la literatura especializada (Capllonch et al., 2009, p. 236), aunque sobre todo, ha sido planteada para dar solución a los problemas de carga de trabajo.

3.b) Se propone que las asignaturas se impartan por más de un profesor en la Universidad (o maestro en un colegio) y que puedan compartir el aula, puesto que ello supondría un mayor enriquecimiento. Además de la cita anterior (1:45), hay otras donde se refleja esta propuesta:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:44

Yo en cuanto a la evaluación, una cosa que es un poco utópica, pero que a mí me encantaría ponerla en práctica, es el poder estar dos docentes en el aula. ¿Por qué? Porque es una persona que está contigo, que te está mirando, que te puede decir las cosas que tú no ves porque en ese momento está ahí, o sea no sé si sería bien con alguien de prácticas o voluntariado o no sé, porque entiendo que la administración no va a pagar a dos docentes pero es una forma de que esto avance y es mucho más rápida que cualquier otra, y además los niños, el grupo está mucho mejor aprendido si hay dos personas ¿no? No sé cómo se podría hacer, pues eso con voluntariado o prácticas, pero... es un instrumento brutal para la evaluación.

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:101

Dos profesores por aula, para poder mantener esto. O poner dos profesores por aula, o tener un grupo más reducido... bueno, cosas de este tipo.

3.c) Los egresados y egresadas proponen una mayor colaboración con los colegios que permita realizar más prácticas:

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:83

Intentaría más colaboración con los colegios para hacer más prácticas, una metodologías activa...

P 1: Grupo egresados.rtf - 1:109

Yo propongo colaboración de ser todos un poco más abiertos, que se colabore más con los colegios, quizás...

4.2.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL GD DE ALUMNOS

Los resultados de este grupo de discusión se presentan organizados de la misma forma que en el caso del alumnado egresado, siguiendo los objetivos específicos marcados en este colectivo: (a) conocer las ventajas de la evaluación formativa y compartida; (b) conocer sus inconvenientes y dificultades; (c) detectar críticas que se realizan a determinados sistemas de evaluación (este objetivo no estaba inicialmente planificado, pero emergió la necesidad de incluirlo durante el análisis tras encontrar en el discurso del alumnado este tipo de críticas); (d) conocer la utilidad de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida; (e) conocer si se reproduce en la práctica profesional lo vivido durante la formación; (f) analizar si se ha producido el cambio de roles que se le exige al alumnado desde el EEES; (g) obtener propuestas para mejorar los sistemas de evaluación formativa y compartida.

A) Ventajas de la evaluación formativa y compartida

✓ El alumnado que ha experimentado la evaluación formativa, en general la percibe como algo positivo, como podemos comprobar en el discurso de este alumno:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:42

La evaluación continua como tú decías para mí es un buen modelo, yo lo he seguido y a mí me parece estupendo.

Pero más concretamente, los motivos por los que esa percepción es favorable se desglosan a continuación:

✓ Como habíamos indicado en el apartado de aspectos positivos de la evaluación formativa desde el punto de vista del alumnado, se valora que mediante la evaluación formativa se tenga en mayor consideración el esfuerzo que han realizado los estudiantes durante todo el proceso, lo cual hace considerarla como una evaluación más justa:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:1

Los maestros que han empleado la evaluación continua seria, han sacado un resultado del alumno pues, yo creo, mucho mejor en su formación, más justo y más fiable de... digamos los resultados que va sacando cada uno...

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:3

Cuanto más oportunidades tenga un alumno mucho mejor para demostrar, digamos, la trayectoria que tiene sobre una materia, no basada solo en un examen.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:44

Suelen ser más justas y más positivas [las calificaciones].

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:45

Con este sistema nosotros sabemos y conocemos nuestro esfuerzo, el esfuerzo que llevamos todos los días, porque además es que hay que trabajar todos los días. Entonces tú sabes que te lo estas currando o que no te lo estas currando, y tú sabes que si te lo curras más vas a tener más nota y si te lo curras menos pues menos nota. Y entonces al final llega la evaluación y tú sabes más o menos lo que vas a tener y además estás de acuerdo. No como en los exámenes teóricos que dices: yo creo que he puesto para un... y tú me has puesto para un... Y a ver como...

Aunque estas cuatro citas (3:1; 3:3, 3:44 y 3:45) muestran de manera manifiesta que mediante esta evaluación se valora más el esfuerzo que realizado por los alumnos y alumnas, en la segunda y la última (3:3 y 3:45) encontramos también que se hace alusión a que el sistema de evaluación formativa resulta más justo porque permite ir dejando de lado lo que Habermas (1987) denomina pretensiones de poder, que son aquellas que se imponen por la fuerza, al otorgar al alumnado una calificación centrada exclusivamente en un examen. Así, mediante la continuidad del trabajo diario, se buscan las pretensiones de validez (Habermas, 1987), que son aquellas en las que se utilizan los argumentos. Pero además, de manera latente se observa cómo mediante la evaluación centrada en un único medio (como es el examen), no se está fomentando el desarrollo de un diálogo y un debate de carácter abierto, considerado por Habermas (1987, 1988, 1994) como fundamental en el contexto actual. Es decir, no se promueve lo que Freire (1997, p. 100) denominó "dialogicidad" en la educación. Esta idea se observa también más adelante (cita 3:34), y será señalada en el apartado de "críticas a otros sistemas de

evaluación”. Podemos aplicar la teoría de la argumentación de Habermas (1987) a la evaluación formativa y compartida en la Universidad, donde la evaluación debe conseguir maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y sustentarse sobre lo que Habermas llama “racionalidad comunicativa”. No obstante, no podemos dejar pasar por alto que aunque estos sistemas de evaluación buscan que las pretensiones de validez anulen a las pretensiones de poder, siempre observamos en los discursos cómo el diálogo entre un profesor y un alumno nunca es cien por cien un “diálogo igualitario” (Flecha, 1997, p. 14 y pp. 24-25), pues en el imaginario social del alumnado siempre está presente cierto poder o control que el profesorado tiene sobre ellos.

✓ En la siguiente cita (3:49) sale a relucir una cuestión que merece la pena destacar, y es que, mediante la evaluación formativa y compartida, el alumnado siente al profesorado más cercano, entre otras cosas porque le deja participar en el proceso de evaluación y en la toma de decisiones sobre cuestiones que afectan a la asignatura:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:49

Llevando el sistema del que hemos estado hablando todos [de evaluación formativa], lo primero que va a ser va a ser cercano porque das a la participación.

Esto es algo que ya se había señalado en la literatura especializada, pero siempre desde el punto de vista del profesorado (Álvarez, 2005, pp. 59-60; López et al., 2007, p. 12; Martínez y Ureña, 2008, p. 78; Rotger, 1990, p. 52; Vallés, et al., 2011, p. 149; Zaragoza et al., 2008, p. 11). Como vemos en el discurso, estas ideas son corroboradas también desde el punto de vista del alumnado.

B) Inconvenientes y dificultades de la evaluación formativa y compartida

✘ La siguiente cita de un alumno que ha estado en prácticas en un colegio, nos revela cómo en muchos centros educativos predomina un sistema de evaluación tradicional. Esto es algo que ya habíamos visto en el discurso del alumnado egresado. En este caso particular, la problemática surge específicamente para los maestros y maestras de la asignatura de Educación Física, pues se considera más difícil la evaluación al entrar a cuestionarse si se evalúan capacidades físicas o valores y actitudes. También la dificultad se agrava porque en ocasiones pretenden dar a la asignatura de Educación Física un cierto estatus mediante la cuantificación de las capacidades físicas de los alumnos otorgando las calificaciones en función de los resultados obtenidos en los test de pruebas físicas (López, Monjas et al., 2008, p. 61-63). Este es un problema común de los y las profesionales de todas las materias, debido a factores como el desconocimiento de alternativas al sistema de calificación y evaluación tradicional:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:17

Y luego he visto en la especialidad de Educación Física [durante las prácticas], que es bastante controvertida por lo que decía antes de las medidas y porque la Educación Física es...bueno, ¿qué mido? ¿Los valores que enseño o la capacidad física pura? Entonces claro, es bastante complicado en ese aspecto para mí. Porque lo otro, en generalista, se están viendo contenidos y puedes evaluar más. A mí me interesa más por ejemplo el trabajo en grupo, la capacidad de cohesión grupal... No sé, muchas más cosas. Pero en definitiva las pruebas que se suelen hacer son de conocimiento como las que se han

hecho: preguntar en la pizarra o por control. Yo en [las prácticas de] Educación Física, por ejemplo, yo no he visto nada, yo he visto que se han hecho juegos, se han hecho unidades didácticas de correr a ritmo, etc. bastante interesantes: Pero no he visto, o sea, no me han explicado bien como se evalúa o qué estaban evaluando porque de hecho era una prueba física.

✱ El siguiente problema es un denominador común en casi todos los grupos. Hace referencia al excesivo número de alumnos que hay en cada clase. Esto coincide con lo que ya han señalado diversos autores (Green, 2004; López et al., 2007, p. 13; López, 2011b, p. 165; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Pérez et al., 2008, p. 445; Sánchez, 2010, p. 48) sobre la dificultad que conlleva cuando el número de alumnos es elevado. Curiosamente, lo habíamos abordado desde el punto de vista de los profesores, en tanto en cuanto provoca que tengan que estar absolutamente motivados para poder hacer frente a la corrección de un volumen de trabajo tan grande. Pero como se pudo comprobar a continuación, ésta no es solo una cuestión que preocupa a los docentes (como veremos también en el análisis del grupo de profesores), sino también a los discentes:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:46 y 3:47

Hay que hablar también de la capacidad de los maestros y de los profesores para asumir este sistema [...] hHy que ver que profesor está preparado, tiene las condiciones, el tiempo y el interés suficiente como para ser capaz. Porque en la evaluación formativa de la que hablamos, o sea la continúa, el maestro está corrigiendo constantemente lo que se está haciendo. Entonces ahí hay que pararse a ver qué ratio de alumnos tiene que tener, si tiene que tener apoyos, si no, si... es que también desde el punto de vista educativo lo vemos bien pero también está bien si es posible. Yo creo que es posible si el maestro tiene interés y si hay un número de alumnos acorde a la capacidad de trabajo que tiene que tener. Tiene que corregir muchas cosas.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:48

Y eso de que las clases no tengan límites de plazas y tal, eso a un profesor le condiciona.

C) Críticas de determinados sistemas de evaluación

Las opiniones negativas ante determinadas formas de evaluar han surgido en torno a los siguientes aspectos:

⊗ El alumnado critica que se les “amenace” con la obligatoriedad de asistir a clase. A lo largo del discurso se muestran partidarios de establecer un acuerdo inicial con el profesorado (negociación curricular). Si en éste se acuerda la asistencia a clase como obligatoria para optar a una determinada vía (por ejemplo de evaluación formativa), lo comprenden y saben que es algo que deben asumir con responsabilidad. Pero en este caso no se refirieron a la obligatoriedad de asistir a clase que puede conllevar un sistema de evaluación formativa (que han escogido), sino a la obligatoriedad impuesta y sin opción de escoger otra cosa. Además consideran absolutamente injusto que el control de asistencia quede en manos de la arbitrariedad.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:2

El que la hace tradicional y encima la hace poco seria, se basa en la amenaza de la asistencia a clase, que existe como manera de evaluación. Además una asistencia controlada de una manera aleatoria: independientemente del día que caiga, me apetece sacar la hoja, pues la paso; cuando no, no. Cosa que

cuenta igual que los trabajos, las exposiciones... esa manera yo la llamo "no sería" porque no atiende a ningún criterio en cuanto a la asistencia. Luego, las exposiciones en los trabajos voluntarios, que no está claro si es voluntario, si cuenta, si no cuenta. Entonces... (Alboroto, la mayoría está de acuerdo).

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:9

Otros son poco serios y además que saben poco sobre evaluación. Que es lo que nos ha pasado a nosotros en X [una asignatura]: paso la lista cuando me apetece, cuando hay poca gente apunto, o en X [una asignatura] cuando no viene nadie os paso una... que me hagáis un comenario sobre el recreo y (M1 de acuerdo) el que no este, castigo. Porque luego realmente la evaluación que se hace en muchos casos es castigo negativo (todos afirman): me entregáis un trabajo. Vale pero cuánto cuenta; no, no cuenta, te vale para no quitarte los puntos. Es puro castigo ¿no? (un compañero asiente) y la gente va a clase por miedo porque sabe que si falta y pasa un día la lista y cuenta, entonces...

☒ Se critica el hecho de que el profesorado mande realizar determinados trabajos que luego no son corregidos:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:12

Aquí nos ha pasado. Te manda hacer trabajos pero luego esos trabajos se quedan ahí. O sea, no haces nada con ello. Ni el niño entiende por qué lo ha hecho mal o tú no mejoras o no intentas ver por qué has fallado ni nada. Eso no va a ser formativo, no va a tener carácter formativo, va a ser continua y sumativa, vas a sumar la nota.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:32

Hay profesores que solo se preocupan de eso, te mandan hacer un trabajo que es obligatorio y entregarlo. Pero ni siquiera te lo corrigen, no te dicen si está bien o está mal. Y entonces este trabajo para qué me sirve a mí.

Esta última cita nos parece clave, pues corrobora algo que consideramos un pilar de la evaluación formativa: que el alumnado aprende más cuando el profesorado devuelve los trabajos corregidos y los discentes tienen la opción de mejorarlos, autorregulando sus errores. Como afirma Finkel (2008, pp. 131-134), en su libro *Dar clase con la boca cerrada*, "la escritura de un profesor puede convertirse en un poderoso instrumento de enseñanza. Es posible enseñar con la escritura y seguir manteniendo la boca cerrada". Así, cuando el estudiante lee las palabras que le han escrito sobre el trabajo realizado, puede hacerlo a su ritmo, detenerse y pensar, releer determinadas partes, etc. Y como resultado de esto, el alumno puede digerir con más facilidad las aportaciones de su profesor. Por el contrario, cuando esto no sucede, el alumnado siente que son trabajos sin valor y que no les sirven para su formación.

☒ La siguiente cita (3:16) hace alusión al cuaderno del profesor, pero no la hemos incluido en el apartado de "instrumentos de evaluación" porque se trata de una crítica a cómo se utilizan en determinadas ocasiones. Así, el discurso muestra la necesidad de utilizar ciertos instrumentos de evaluación, pero no basta con hacer uso de ellos, sino que hay que hacer un uso adecuado para que puedan ofrecer los resultados que de ellos se esperan. En este caso, se critica que el maestro del colegio (donde el alumno ha hecho sus prácticas) utilizaba el cuaderno del profesor, pero no le sacaba el partido necesario, pues estaba desestructurado y mal organizado.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:16

Por ejemplo, yo como generalista he visto que ha habido un seguimiento más o menos continuo, sacaban a los chicos a la pizarra a preguntar la tarea del día anterior y lo apuntaban en el cuaderno del maestro, pero es un cuadro un poco... bastante desorganizado. Venía todo y no estaba tan estructurado como creo

4.2. Resultados y discusión de los GD

que se debería tener para hacer una evaluación un poco más coherente, un poco más justa, más objetiva ¿no? Entonces eso lo tengo a medias, de hecho yo pregunte: oye ¿y esto cómo se hace? Pues esto se apunta y tal, hombre lo suyo sería tener una carpeta por chico. Y creo que es verdad ¿no? [un compañero asiente]. Cuando se hace una evaluación lo suyo es tener una carpeta por cada alumno, pero no se hace. Entonces yo las cosas que he visto, he visto evaluaciones a medias, como generalista. Creo que la idea que se tiene es buena pero no se ha hecho, no se hace. Eso lo que he visto yo como manera de evaluar.

Surgen también críticas al sistema de evaluación centrado en exámenes. Ésta es una idea que hemos visto anteriormente (citas 3:3 y 3:45) y donde hemos señalado que mediante la utilización exclusiva de este tipo de medios de evaluación las pretensiones de poder priman sobre las de validez (Habermas, 1987) dejando al margen la “dialogicidad” en la educación (Freire, 1997, p. 100).

☒ Se valora negativamente que haya una parte del profesorado que articule su discurso en torno a la evaluación formativa, pero que luego acabe esfumándose y la realidad se convierta en un examen que el alumnado no considera formativo:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:34

Tu profesor estaba ahí dando un discurso de que la evaluación tiene que ser continua y formativa porque tiene que mejorar o no sé qué. Te lo está contando pero luego tú, ¿qué me estás haciendo?, si me estas poniendo un examen y... ¿sabes? Luego te ha hace un examen y te evalúa. O sea, te pone la calificación del examen y si has entregado un trabajo... Vamos que al final eso de carácter formativo se queda en sumativo. ¿Qué tiene eso de carácter formativo? Nada y es sumativo.

En el epígrafe en el que hemos abordado los aspectos positivos desde el punto de vista del profesorado, hemos indicado que en los casos de profesorado de Magisterio, se consigue mediante la práctica de la evaluación formativa que el alumnado aprenda mucho más sobre este sistema que mediante los discursos teóricos que puedan reproducirse. Pero si por el contrario, la práctica no se lleva a cabo y todo queda en la emisión de discursos teóricos, las ventajas se convierten en inconvenientes, pues el alumnado exige al profesorado lo que hemos denominado como “predicar con el ejemplo”.

Continuando con el sistema de evaluación mediante exámenes, como hemos indicado anteriormente (apartado de medios de evaluación), existe en el grupo cierta discrepancia acerca de considerarlo como un medio de evaluación válido, pues parte del alumnado no lo considera justo al ser la mayoría exámenes donde se evalúan conceptos y no competencias:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:23

No puedes justificar que yo con este examen tenga una formación cuando no me has enseñado nada.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:26

Mira, tú puedes ser una persona que sepas estudiar y que te entre todo genial en la cabeza y apruebes toda la carrera a la primera, saques peor nota en el prácticum y aun así, luego en las oposiciones, como eres un tío de estudiar, genial. Y luego llegas y como has aprobado todos los exámenes, sea la peor persona explicando del mundo, pero como tú has pasado una serie de exámenes, qué más da cómo expliques o que seas el mejor profesor o el peor.

Los alumnos que no están a favor de los exámenes como medio de evaluación son aquellos que tampoco están de acuerdo con el sistema de oposiciones, pues como hemos indicado anteriormente, no consideran que se evalúen competencias, sino únicamente conocimientos:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:27

Si aunque la carrera se cambie luego el sistema va a ser el mismo y te miran cómo has aprendido y el sistema de oposición es el mismo, puedes ser el tío más listo del mundo y la peor persona explicando, la peor persona tratando a niños. Que como el sistema ese no cambie...

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:28

Ahora yo no estoy de acuerdo con el sistema. Yo creo que cada dos años se debería de hacer un examen periódico a un profesional porque no es lícito que te tires cuarenta años sin hacer nada solo porque un día te vino la inspiración y aprobaste un examen. El que es apto, es apto. Y el que no, a la calle. Además que lo estamos pagando de los impuestos de todos. Yo creo que si lo estas pagando de los impuestos, se merece alguien competente, primero porque a mí me gusta mi carrera y...

☒ No podríamos finalizar este apartado sin hacer alusión a las críticas que han surgido en referencia al actual sistema de evaluación del periodo de prácticas de los futuros maestros y maestras:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:13

A los alumnos se les evalúa a lo largo del curso para ver si consiguen unos conocimientos. Pues a nosotros que somos aprendices a lo largo de las prácticas deberían evaluarlo desde el principio hasta el final para ver si conseguimos, más que nada, estar con los niños. Porque hay gente que no vale para ello y eso tenemos que tenerlo muy claro.

Hemos detectado a lo largo del discurso de los alumnos y alumnas la defensa de la mejora profesional permanente y una absoluta necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa en el prácticum, debido a un incipiente sentimiento de soledad durante este periodo de tiempo. Es durante esta experiencia donde tienen la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido durante su formación y es, precisamente cuando mayor apoyo necesitan, mas dudas surgen y más pueden aprender mediante la evaluación formativa y compartida. En la misma línea, se detecta la necesidad de que los maestros tutores en los colegios donde los alumnos hacen el prácticum sean más críticos, hecho que permitiría al alumnado en prácticas mejorar su docencia y aprender de los errores.

Vemos estas ideas esquematizadas en la siguiente figura:

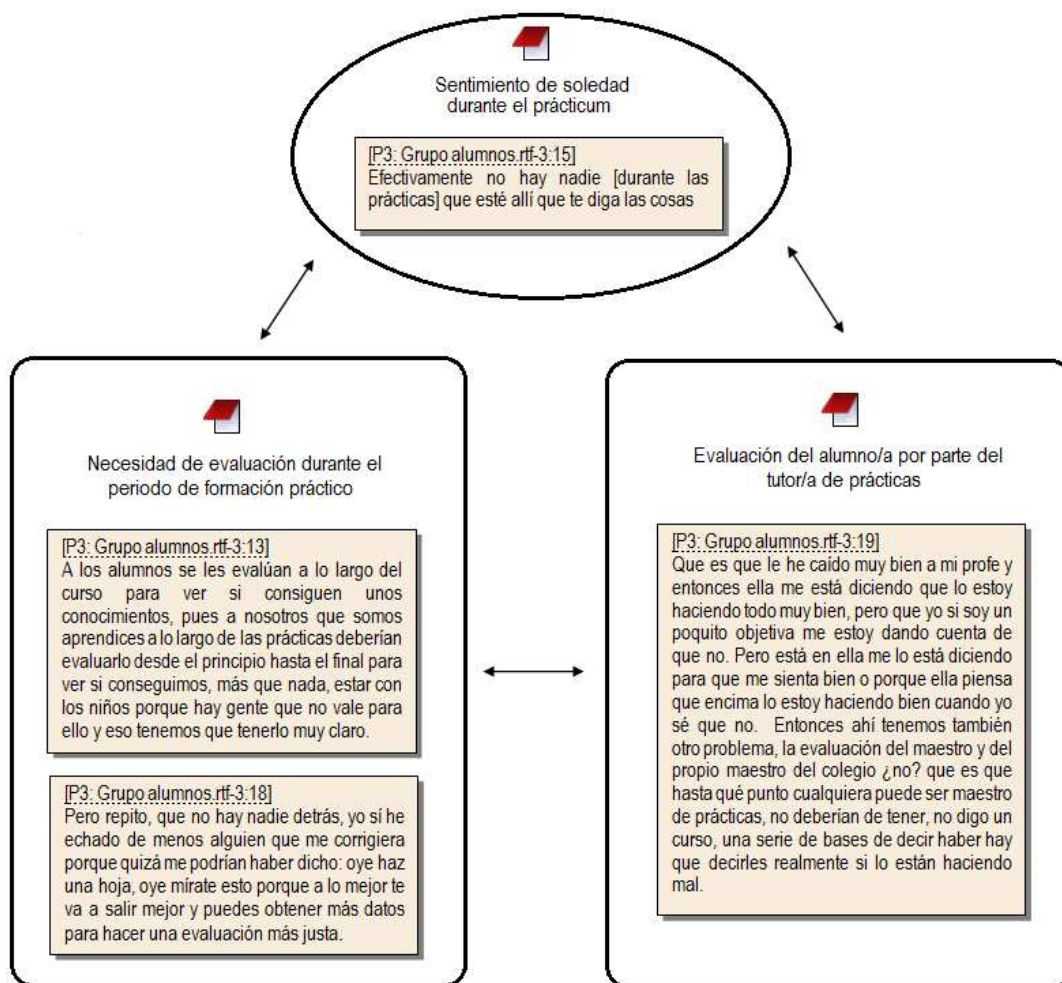


Figura 4.19. La evaluación durante el prácticum.

Como indicamos, encontramos latente en los discursos el sentimiento de soledad durante este periodo de prácticas, lo que les ha llevado a ciertas situaciones de incertidumbre. Este término, como hemos indicado en el marco teórico, ya ha sido usado por Beck (1986) y Giddens (1990, 1997, 2000a, 2000b). Y es que estos autores consideran que vivimos rodeados de incertidumbres, contradicciones, angustias, ironías, etc. Vemos reflejado este análisis de nuestra sociedad actual de Beck y Giddens en los discursos del alumnado, donde corroboran este sentimiento de incertidumbre vivido, concretamente en su periodo de prácticas.

D) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida

A continuación se presentan las percepciones del alumnado sobre los diferentes medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida.

- Medios de evaluación:

- El examen: en este caso, el alumno del que hemos tomado la cita, habla del examen como medio de evaluación al que todos tienen derecho por el hecho de matricularse en una asignatura.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:11

Pero le tienes que dar una vía a todo el mundo porque una vez que has pagado, te tienen que hacer un examen, vengas o no vengas.

Hay consenso en considerar este medio de evaluación como una opción a la que todo el alumnado tiene derecho, puesto que para cursar la vía de la evaluación formativa hay que cumplir una serie de requisitos que no todo el mundo puede o está dispuesto a asumir. Pero hay discrepancia en el grupo acerca de considerarlo como un medio de evaluación válido, pues parte del grupo no lo considera justo ni formativo:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:23

No puedes justificar que yo con este examen tenga una formación cuando no me has enseñado nada.

- Las recensiones:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:37

Hombre, [las recensiones] como medio de evaluación, al maestro le dan más posibilidades.

- Las exposiciones de los trabajos realizados: son consideradas como un medio positivo, pues otorgan al alumnado la posibilidad de compartir lo aprendido con los compañeros y compañeras, enriqueciéndose los unos con (y de) los otros.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:37

Hombre, como medio de evaluación al maestro le da más posibilidades [las recensiones, exposiciones, etc.].

M1 - Al maestro le da mucha posibilidad.

H1 - Te da la posibilidad de si sabe expresarse, si sabe mover las manos...

M3 - Y a ti para aprender de ver a tus compañeros.

M1 - Que bueno, que así aprendes de los demás.

M3 - De los propios compañeros.

- La memoria de prácticas: en este caso se considera como un medio que tiene el profesorado universitario para evaluar el periodo de prácticas del alumnado.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:14

Tú entregas la memoria [...] y vete tú a saber igual entregas una memoria buenísima [un compañero asiente] y a lo mejor las prácticas no han sido tan buenas y al revés. (Risas)

Existe consenso por parte del alumnado en considerar la memoria como un medio de evaluación poco fiable, debido a que la persona que les evalúa (la profesora o profesor tutor de la Universidad) no es la persona que ha estado acompañándoles en su formación en el terreno durante las prácticas (el maestro o maestra en la escuela). Creen que en ocasiones puede ocurrir que no se corresponda la calidad de la memoria con la calidad del trabajo que han desarrollado durante las prácticas, por lo que creen que los maestros de los centros

donde han estado, deberían de tener más peso en su evaluación (consideran escaso el informe que emiten al profesor universitario).

- El diario de prácticas: igual que el caso anterior, lo consideramos un medio por la finalidad que tiene, centrada en evaluar al alumno o alumna que realiza el diario (mediante el mismo).

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:14

[...] es interesante el diario.

- Técnicas de evaluación:

- La asamblea: en el grupo de egresados también ha surgido la consideración de la asamblea como técnica de evaluación, pero aplicada a los niveles de Educación Infantil y Primaria. En esta ocasión, aunque también se valora de manera positiva (puesto que el profesorado que la lleva a cabo tiene en cuenta las intervenciones del alumnado), se hace referencia a un nivel universitario:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:20

Estábamos aquí todos juntos y a los que hablaban, una vez que pedían [el turno] (ya sabes que respetaba mucho el turno), les apuntaba lo que se decía [un compañero afirma]. Yo creo que eso es un modelo de evaluación [un compañero afirma]. O sea hacer un tipo de asamblea.

- Evaluación compartida: en esta ocasión, la alumna está hablando de “coevaluación”, aunque como ya hemos indicado en el marco teórico, nosotros preferimos no utilizar este término para evitar las confusiones a las que nos pueda llevar. Abordando el discurso desde el marco teórico planteado en esta tesis, la alumna está haciendo referencia a la “evaluación compartida”, en tanto en cuanto está manteniendo una serie de procesos dialógicos con el profesorado para evaluar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez et al., 2009, p. 37). De cualquier manera, mediante el discurso de la alumna podemos ver cómo valora de manera positiva esos procesos dialógicos:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:33

En el momento en que tú te pones a hacer una coevaluación, me parece que se llamaba, o sea una evaluación o una reunión en la que tú hablas con tú maestro y estás evaluándote a ti con él, y estás teniendo una charla... En ese sentido sabes que solamente con ese gesto, está intentando saber cómo ha sido el proceso, si ha estado bien, si ha estado mal Y se ha hablado, en esa charla se ha hablado.

- Autoevaluación: como en el caso anterior, también se percibe en el discurso del alumnado una tendencia a valorarla de manera positiva, pues consideran que ayuda si se realiza desde un punto de vista autocrítico.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:38

M4 - Y nosotros mismos nos evaluábamos.

M1 - Y si eres un poquito crítico contigo mismo...

M4 - Te enseña a aceptar un poco tus carencias y tus... para intentar mejorar.

M3 - Claro, en esto no me sé expresar, en esto.

- Instrumentos de evaluación:

- El cuaderno del profesor: el alumno del que recogemos la siguiente cita, alude a la gran utilidad de este instrumento tanto para Educación Primaria (donde ha visto como generalista que el maestro o maestra lo utilizaba) y para la Universidad (nombra a un profesor universitario que lo utiliza).

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:22

Y en el cole pues bueno, pues lo que he podido ver como generalista: el cuaderno del maestro. Y bueno, pues un poco lo que hacía X [un profesor] ¿no? Que es lo que venías a decir. Ahora que lo has dicho, que él iba apuntando lo que veía y yo creo que es fundamental. Cuando ves algo, hombre si tienes capacidad en la cabeza bien, pero sino, cuando se ve algo que se apunte porque es bueno. Sobre todo, no solo el contenido ¿no? sino en actitudes: participa o no participa, se calla, mira a la pared, no mira... Creo que eso es información que yo sí he visto por ejemplo en la escuela. Sí he visto o por lo menos sí que lo he hecho porque a mí cuando me explicaron lo del cuaderno sí que me lo tome en serio y apunté cada cosa que vi. Eso sí que creo que lo he aprendido. O sea, recursos para hacer una evaluación continua, apuntar en los cuadernos.

E) Reproducción de lo vivido

En esta categoría solamente hemos encontrado dos citas, quizá porque el alumnado todavía está en el proceso de vivencia de su experiencia como estudiante y por lo tanto no son tan conscientes de ello (como pueden serlo los egresados). De cualquier forma decidimos incorporarlas dado que las citas a las que hacemos alusión son muy interesantes, pues se trata de claros ejemplos de cómo el alumnado se fija en lo que el profesorado hace y no en lo que dice (reproducen lo vivido) y no consideran correcto que los docentes les requieran cosas que ni tan siquiera ellos cumplen. Una de las alumnas dejaba entrever esta premisa de la que partimos:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:5

Y esto se supone que de aquí tendríamos que saber trabajar en grupo ¿no? [la mayoría asiente] Es una de las principales cosas que nos enseñan aquí o debería. Y son ellos [los profesores] los primeros que no lo están haciendo bien. Cómo quieren que nosotros aprendamos a trabajar en grupo si desde aquí no se está haciendo.

En este caso, no creen que los profesores y profesoras que no trabajan en grupo, estén en condiciones de exigir al alumnado que lo haga. El alumnado exige al profesorado algo que podríamos denominar como “predicar con el ejemplo”. Volvemos a ver esta idea reflejada en la siguiente cita:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:34

Tu profesor te está dando un discurso de que la evaluación tiene que ser continua y formativa porque tiene que mejorar o no sé qué. Te lo está contando, pero luego tú ¿qué estás haciendo? Si me estas poniendo un examen y... ¿sabes? Luego te hace un examen y te evalúa. Te pone la calificación del examen y si has entregado un trabajo. Vamos, que al final eso de carácter formativo se queda en sumativo. ¿Qué tiene eso de carácter formativo? Nada y es sumativo.

F) Cambio en los roles

Como hemos indicado en el marco teórico, con la adaptación de la Universidad al EEES, el alumnado ha de enfrentarse a una nueva manera de construir su propio conocimiento, lo que supone una serie de retos importantes. En los objetivos nos hemos planteado ver a lo largo del discurso de los alumnos y alumnas si este cambio es real o si queda en tinta en un papel.

La conclusión final a la que llegamos es un tanto ambigua, pues por un lado, encontramos discursos muy comprometidos con un aprendizaje activo, pero que en ocasiones caen al destapar cierta necesidad de control, o de que alguien les lleve de la mano por el camino que deben seguir. Por este motivo hemos decidido, de manera excepcional en el análisis de este grupo, incluir delante de la cita, la identificación de la persona entre paréntesis (mediante siglas para garantizar el anonimato), para poder comprobar cómo hay discursos que en ocasiones se contradicen.

En la línea de los argumentos que nos dan a entender que se ha producido un cambio de roles en el alumnado, adaptándose a las exigencias del EEES (alumnado más activo, participativo y crítico), destacan los discursos de “H2” y de “M4” (aunque no quiere decir que sean los únicos).

⊙ Encontramos peticiones de un sistema democrático, pues se consideran personas maduras capaces de tomar sus decisiones y quieren hacerlo de manera autónoma, escogiendo la vía de evaluación que más se ajusta a sus necesidades, proponiendo la negociación curricular, etc. Estos discursos muestran un rol coherente acorde con la sociedad dialógica en la que nos encontramos, caracterizada, como hemos indicado en el marco teórico, por la búsqueda de la “dialoguicidad” (Freire, 1997), la “racionalidad comunicativa” (Habermas, 1987) y el “diálogo igualitario” (Flecha, 1997).

⊙ Tienen muy claro que quieren aprender, tanto de los docentes de la Universidad, como de los maestros de los colegios donde hacen las prácticas, como de los libros, como de sus propios errores:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:54

(H2) X era un profesor estupendo, nos dio una caña increíble pero aprendías.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:58

(H2) A mí no me interesa aprobar un examen, me interesa aprender. Yo vengo aquí a aprender, no vengo a por un título de papel.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:57

(H2) A mí me encanta leer sobre mi profesión y no me canso.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:53

(M4) Cierto y además somos, o sea, todos hacemos el periodo de prácticas. Pero que todos tenemos el mismo objetivo: aprender.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:55

(M4) Y luego, claro, el día a día, los problemas que vas teniendo, tus reflexiones, tus fallos, tus errores o cuando lo hacías bien. Pues también lo que te enseña, un poco, es a tú mismo a salir de esas cosas [...].

- ⊙ Quieren construir su propio conocimiento de forma autónoma a partir de información que le dé el docente o que ellos mismos buscan:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:61

(M5) Además, es una actividad que te ayuda a madurar y a elegir lo que tú quieres y lo que tú no quieres, y a aprender a buscar, a aprender a recopilar, a aprender a... mil cosas. No es lo mismo que llegues a clase y te diga: te tienes que estudiar esto, esto y esto y se acabó. No, te enseñan a ser crítico, a... a formarte. A mí me parece que me ha ayudado mucho, bastante. Más que el mero hecho del que hablábamos antes del método tradicional: te sientas delante de una pizarra y hala, apunta esto que te tienes que estudiar esto. No, me ha valido muchísimo. Pero yo creo que con la cooperación de la clase en general, si lo va a hacer uno mismo... yo creo que el trabajo en grupo es fundamental para la carrera.

El discurso manifiesta lo que ya habíamos indicado en el marco teórico: la ruptura de modelo centrado en una educación bancaria (Freire, 1998, p. 16-17) donde “el educador reemplaza la autoexpresión por un depósito que espera que el educando capitalice” y el paso a un modelo centrado en el aprendizaje dialógico.

- ⊙ Son conscientes de que deben aprender no solo contenidos, sino capacidades que les sean útiles para el desempeño de su actividad docente y desarrollar una capacidad crítica:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:55

(M4) Y luego, claro, el día a día, los problemas que vas teniendo, tus reflexiones, tus fallos, tus errores o cuando lo hacías bien. Pues también lo que te enseña un poco, es a salir de esas cosas tú mismo. Ya no solo con lo que has aprendido, sino como ella dice: que no son solo los contenidos que tienes; es tu capacidad para resolver ciertos problemas que no tienen nada que ver, a lo mejor, con si conoces esa materia o no la conoces, que también creo que es importante. A la hora de explicar algo, tú puedes conocer la materia o lo que sea, pero igual se lo explicas a los niños y no se han enterado de nada, y si tú no eres capaz de buscar otra manera de explicárselo... entonces ya olvídate que haber que haces. [H2 de acuerdo].

Estos discursos (sobre todo los de H2 y M4) ponen de manifiesto la capacidad de cambio y dinamismo de la que habla Giddens (1984, p. 9), que considera en evolución tanto a los actores, como a las estructuras, afirmando que lo importante no es la estructura social (concepto que designa algo estático), sino el proceso de estructuración del sistema social (concepto que designa algo dinámico, cambiante, en evolución constante). Vemos cómo las estructuras han evolucionado, pues las Universidades europeas han apostado por un nuevo modelo (el del EEES), pero también se ha producido una “estructuración” de la vida social para dar visibilidad a la incorporación de la acción dentro del mismo, entendida como el cambio de roles que se puede observar analizando los discursos anteriormente citados.

Esto no quiere decir que nos encontremos ante una adaptación total a lo que propone el EEES, pues también encontramos citas que nos desvelan que parte del alumnado no ha cambiado el rol de estudiante pasivo:

- ⊙ Necesitan cierto control, lo cual puede suponer un indicio de incapacidad de asumir las responsabilidades por sí mismos:

4.2. Resultados y discusión de los GD

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:51

(H1) Lógicamente opto por el serio ¿no?, por un control continuo y un control hecho a medida de las oportunidades, cuantas más oportunidades tenga un alumno mucho mejor para demostrar, digamos, la trayectoria que tiene sobre una materia, no basada solo en un examen.

En este sentido, podríamos hacer alusión a lo que Habermas (1987) denomina “acción regulada por normas”, que se da cuando los miembros de un grupo social orientan sus acciones según unas normas comunes. Es obvio que en una institución como la Universidad debe existir un conjunto de normas, pero la acción comunicativa, como indicábamos en el marco teórico, debe ser transversal al resto de acciones señaladas por Habermas.

⊙ Están poco informados sobre los derechos (y deberes) que tienen, lo que deja entrever que se implican poco en la participación en la institución:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:52

(H2) Entonces yo creo que es falta de desconocimiento de derechos del alumnado.

⊙ Prefieren y pretenden que sea el profesorado quién les facilite la información en vez de ser ellos y ellas quienes la busquen. Curiosamente, es “H2” quién protagoniza esta cita, la misma persona que desarrollaba un discurso a favor de que el alumnado fuera un sujeto activo:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:56

(H2) Yo creo que en una persona no reside todo el saber del mundo porque no tiene la obligación, él es un especialista en lo que sea. Pero claro a ti te tienen que facilitar el saber. Yo no puedo estar buscándome la vida y luego que a mí me examines del prácticum de un mero trámite o de algún papel que hay que rellenar, porque entonces me parece que el prácticum se queda vacío como tal. Pon una asignatura, la que quieras, y entonces hacemos un examen en un papel, pero entonces no lo llamemos prácticum.

Esta idea de que el alumnado espera que el profesorado le facilite la información, para no tener que ejercer como sujetos activos, también se ve reflejada en la siguiente cita que proviene de un profesor:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:50

(S4) Yo creo que la mayoría de nuestros alumnos lo que quieren es que les manden y no tienen que pensar. Vienen de un sistema unidireccional, trasmisor, donde hay que estudiar al profesor para ver como se aprueba y no la asignatura.

Estas tres ideas que muestran que no ha habido un cambio de roles en los sujetos que protagonizan los discursos (necesidad de control, escasa participación en la vida de la Universidad y poca motivación para ser sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje) se sustentan sobre “muros tradicionales”, que “imperan en ámbitos que todavía no han sido transformados por el diálogo” (Flecha et al., 2001, p. 148).

Para concluir, quisiéramos dejar reflejado que tras el análisis de los discursos de los alumnos y alumnas podemos ver cómo hay una parte muy comprometida con su proceso de aprendizaje y cómo hay alumnado más pasivo. Con lo cual, no podemos decir que el EEES haya traído consigo un cambio de roles en la totalidad del alumnado, pero tampoco podemos decir que todo el alumnado actual esté dispuesto a llevar a cabo un aprendizaje bancario y donde no tenga voz ni voto. Unos y otros conviven juntos. La siguiente cita nos da cuenta de cómo una alumna que

quiere llevar a cabo un sistema de trabajo determinado (metodología activa), se ve incapaz por la escasa (o nula) colaboración que recibe de sus compañeros.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:59

(M5) Y no podemos establecer algún criterio de evaluación porque además la gente no colabora. A lo mejor se dice: venga vamos a venir todos a clase, vamos a hacer un cuaderno conjunto, vamos a hacer un cuaderno de campo, creando diferentes recursos para luego utilizarlos todos juntos... No se puede porque la gente deja de ir. A lo mejor un día te presentas a clase y viene una persona o dos. Tú quedas en trabajar en tú casa para colaborar con los demás y para formarte tú mejor y eso, y te presentas a clase y hay dos, y se te rompen todos los esquemas. No puedes encontrar una continuidad en ningún momento y a nosotros nos ha supuesto el doble de trabajo, pero el doble. Yo hablo, personalmente, en algunas asignaturas.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:60

(M5) Estamos pidiendo compromiso y, en algún momento, nosotros mismos no hemos tenido compromiso.

De cualquier manera, las y los estudiantes más activos, participativos, comprometidos y críticos, conviven y comparten muchas horas de estudio y trabajo con compañeros más asentados en el rol del alumnado más tradicional. Estamos en un proceso de cambio, tanto para el profesor como para el alumno y puede (o es de esperar) que paulatinamente el alumnado vaya alcanzando los retos que se le han planteado ante un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Hasta el momento, no parece que la mayoría del alumnado haya asumido un rol de aprendizaje activo frente al más tradicional y pasivo.

G) Propuestas para mejorar

Vamos a presentar aquí nuestras propuestas (y las de la literatura especializada) para hacer frente a los inconvenientes y dificultades planteados en el apartado “B”, y a las críticas a determinados sistemas de evaluación planteados en el apartado “C”. Pero también incluiremos citas del alumnado que surgen como simples propuestas de mejora, sin que necesariamente vayan unidas a un problema planteado a lo largo del grupo de discusión.

En primer lugar, se han señalado como principales inconvenientes de la evaluación formativa dos cuestiones: la primera, hace alusión al predominio de sistemas de evaluación tradicional en los centros y a la dificultad de los maestros para utilizar sistemas alternativos debido a que los desconocen. La segunda, se refería al excesivo número de alumnos que hay en cada clase.

1.a) Como propuesta para solventar el primer problema planteado (el desconocimiento de los maestros de sistemas alternativos de evaluación), proponemos, igual que en el análisis del GD de los egresados, la impartición de charlas, talleres, cursos, etc. a los profesores y profesoras de los centros escolares y de las Universidades.

1.b) Respecto al segundo problema, desde nuestro punto de vista, el hecho de que los grupos sean tan numerosos y que el profesorado tenga un ratio de alumnos excesivo, supone una drástica disminución de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello consideramos que ésta es una cuestión administrativa sobre la que habría que reflexionar, a la que habría que

darle más importancia y estudiar la viabilidad real de disminuir el número de alumnos por cada clase.

En segundo lugar, tras el análisis de las críticas a determinados sistemas de evaluación hemos planteado las siguientes propuestas:

2.a) Que el profesorado “predique con el ejemplo” y que haya coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. En este sentido, es importante tener presentes las palabras de Freire (2001, p. 55-56) cuando dice que

si somos progresistas, estamos realmente abiertos al otro y a la otra, debemos esforzarnos, con humildad, para disminuir al máximo la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. [...] A fin de cuentas, la coherencia no es un favor que hacemos a los demás, sino una forma ética de comportarnos.

2.b) Con respecto al control de la asistencia, debe ser algo acordado y nunca obligado (a lo largo del discurso se muestran partidarios de establecer un acuerdo inicial con el profesorado o negociación curricular), pues si no, estaríamos pasando por alto los principios éticos que sustentan la evaluación formativa, ya que según hemos señalado en el marco teórico, la obligatoriedad no es coherente con una filosofía de trabajo que trata de fomentar el aprendizaje autónomo. En los casos en los que se acuerden determinados sistemas que exijan la asistencia, consideramos que su control deberá ser riguroso, no aleatorio. Además, el no asistir a clase no puede conllevar la imposibilidad de presentarse al examen final, pues es algo a lo que el alumnado tiene derecho.

2.c) Que la evaluación sea más personalizada; para ello, proponemos la utilización de una “carpeta” para cada alumno o alumna donde se lleve a cabo de manera rigurosa e individualizada el control de su proceso de aprendizaje.

2.d) Que se lleve a cabo una evaluación formativa en el prácticum y que los maestros tutores en los colegios sean más críticos, hecho que permitiría al alumnado mejorar su docencia y aprender de los errores.

En tercer lugar, incluimos las propuestas de mejora planteadas por los alumnos a lo largo del grupo de discusión:

3.a) Clarificar los criterios de evaluación. Esta propuesta ya la hemos incluido en el análisis del GD de los egresados, pero la planteábamos para solventar los problemas surgidos de la evaluación entre pares. En este caso es más genérica:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:8

Entonces, claro, también existe ese problema: el desconocimiento de cómo se debe evaluar, hace que cada uno haga la evaluación a su estilo y sea totalmente particular, y que muchas veces no coincidan ¿no? Que si es un diez por ciento; que si no tienes estos dos trabajos no te da para subir, etc. Pero bueno, esto cuenta o no cuenta. Es lo que hablábamos de la desinformación y de que no se sabe lo que te evalúan. Yo creo que también, muchos no saben lo que están evaluando; o sea, o no saben realmente cuál es el sistema con el que evalúan muchas veces.

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:30

Decirles a los alumnos que objetivos tienen que cumplir al final de curso para aprobar. Y entonces ellos ya saben que se lo tienen que currar y que cómo lo hacemos.

Ésta es una cuestión clave a considerar desde la literatura especializada (Capllonch et al., 2009, p. 229), donde se indica que “los estudiantes deben conocer claramente los criterios” y “confiar en que el proceso será claro y transparente de manera que la calificación pueda certificar de la manera más fiel posible, el punto en el que se encuentran los estudiantes”.

3.b) Llevar a cabo una negociación curricular, sustentada sobre los cimientos de una evaluación democrática:

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:29

Yo lo primero que haría, lo acordaría con ellos. El sistema de evaluación creo que debería ser puesto en asamblea y acordado por todos. No se puede pedir tocar la luna, hay que ser realista. En estas cosas hay que ser serios porque se te va de las manos. ¿Cómo pones la norma? Porque de hecho, esto de la evaluación es útil para educar. Es decir: tú haces y yo evaluó; no, no, vamos a hacer y vamos a evaluarnos ¿no? Existe la coevaluación, la autoevaluación, la evaluación grupal, la asamblea... o sea hay infinidad de recursos que sí que hemos visto. Yo por lo menos sí que tengo idea.

3.c) Atender a la diversidad del aula, pues aunque “las políticas públicas deben buscar el equilibrio entre igualdad y diversidad, es al final el profesorado, el último eslabón, quien tiene en sus manos aplicarlo en sus aulas” (Fernández, 2002, p. 60):

P 3: Grupo Alumnos Magisterio.rtf - 3:31

Tengo que adaptarme un poco a lo que tengo en clase, si tengo gente que no tiene cultura cooperativa pues tendré que dedicar un mes a trabajarla para luego poder hacer esto. Si veo que tengo un grupo que sí la tiene, pues lo puedo hacer en dos días. Es decir, también te tienes que adaptar tú un poco al tipo de grupo que tienes.

4.2.3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL GD DE PROFESORES

A continuación se presentan los resultados acorde con los objetivos planteados y con las categorías de análisis, organizados de la siguiente manera: (a) conocer las ventajas de la evaluación formativa y compartida; (b) conocer sus inconvenientes y dificultades; (c) conocer la utilidad de los medios, técnicas e instrumento de evaluación formativa y compartida; (d) conocer si se reproduce en la práctica profesional lo vivido durante la formación; (e) analizar si se ha producido el cambio de roles que se le exige a los docentes desde el EEES; (f) corroborar si el profesorado tiene clara la diferencia entre “evaluación” y “calificación”; (g) obtener propuestas para mejorar los sistemas de evaluación formativa y compartida.

De esta manera se ha seguido la misma construcción estructural que con los colectivos anteriores (en función de los objetivos), pero la principal diferencia es que en el grupo del profesorado ha resultado imprescindible identificar la procedencia de los discursos, pues se ha detectado mayor disenso (cuestión que no había sucedido en los grupos anteriores de egresados y alumnado, donde existía un gran consenso en casi todos los temas emergentes).

A) Ventajas de la evaluación formativa y compartida

✓ Una de las razones señaladas desde la literatura especializada para utilizar una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria es que se considera la forma más coherente de evaluar competencias y de otorgarle al alumnado el protagonismo para poder crear un aprendizaje para toda la vida (que es lo que se exige desde el EEES) (López, 2009, p. 60). Vemos como esta idea surge también en los grupos de discusión:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:5

(S2) Normalmente, todas estas metodologías lo que están implicando con esta manera de evaluar es un sistema que todo el mundo reconoce que es mucho más completo que lo que se hacía tradicionalmente.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:24

(S2) Yo creo y los resultados nos lo están diciendo, que con las metodologías que estamos utilizando y el sistema de evaluación formativa, les estamos llevando un poco más de la mano para que sean mejores maestros. Los que somos maestros con una tradición formativa que nos han hecho desde hace 25 o 30 años, no éramos, o sea no salíamos como maestros. Quizás a lo mejor conociendo más cosas, no lo sé, pero no éramos maestros. Y quizás ahora con esta manera de trabajar puedo decir que los que los que salen, por lo menos saben lo que es la realidad del maestro, la han conocido y han trabajado sobre esas competencias profesionales. Entonces certifican mediante la evaluación final, cuando hacen la evaluación tanto de la asignatura como al final de la carrera cuando hacen el prácticum y evalúan todo el proceso. Incluso en este proyecto de investigación los egresados han hecho una valoración. Yo creo que dicen cosas bastante positivas de cuál ha sido el proceso de formación que han seguido y sobre todo cuando se han aplicado estas metodologías activas. Yo creo que es positivo. Entonces creo que esa evaluación externa la estamos recibiendo de mensajes que mandan los propios alumnos cuando terminan la carrera y cuando terminan cada una de las asignaturas, cuando hacen la evaluación de la asignatura.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:37

(S4) Pero en la formación de la persona y en la formación incluso del profesional. No solo en cuanto a conocimientos en su profesión sino también a su forma de comportarse luego como profesional, interesa más la evaluación formativa, la formación abierta, la valoración de otras cosas; no solo de los conocimientos.

✓ Otra de las ventajas de la evaluación formativa y compartida es que alumnado mejora su proceso de aprendizaje debido a los condicionamientos que provoca la evaluación. No podemos olvidar que en el grupo de discusión, sobre todo los egresados, han hecho alusión al esfuerzo continuo que les exigía una evaluación de éste tipo, de modo que eso hace también que el proceso de aprendizaje del alumnado mejore. Algunas citas que demuestran que la evaluación condiciona el aprendizaje son las siguientes:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:28

(S5) Además yo he hecho muchas pruebas de estas. Por ejemplo, les pongo un vídeo y a la mitad de la clase (esto experimentos que se hacen en psicología del aprendizaje), les digo: oye después del vídeo os voy a presentar una prueba con las ideas principales y a la otra mitad no. Y ves a una parte de la clase tomando apuntes y a la otra mitad así [cruza los brazos]. No podemos vivir en las nubes, la misión del preso es escapar y la del alumno es aprobar con el menor esfuerzo posible, quitando pocas excepciones. Pero eso nos pasa a nosotros. En una reunión que nos den un artículo y nos dicen: traerlo leído, ¿cuántos lo han leído? Si nos dijeran: traer una ponencia, porque vais a hacer una ponencia individual ¿cómo lo leeríamos todos? Eso es de la condición humana, se trabaja en la medida que se exige.

Claramente esto verifica lo que diversos autores (Álvarez, 2001, p. 34; Biggs, 2005, p. 177; Bonsón y Benito, 2005, p. 87; Casanova, 2012, p. 18; Dochy et al., 2002, p. 13; López, 2009, p. 50; Sanmartí, 2007, p. 11; Santos, 2003, pp. 18-19) han puesto de manifiesto: que la evaluación condiciona el qué y cómo aprende el alumnado, siendo “el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y se comportan como alumnos” (Gibbs, 2003, p. 61). Otra de las citas donde se observa un discurso que apoya esta idea es la siguiente:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:31

(S5) Yo les mando un montón de artículos para leer, pero les digo: lo valoro muy poquito, y me dicen: anda, pues entonces para qué lo hacemos. Es decir, tienen un sentido mercantilista del aprendizaje [...] yo le digo: “para aprender tú”.

- ✓ En el marco teórico (en las ventajas de la evaluación formativa y compartida desde el punto de vista del profesorado) ya habíamos indicado que en los casos de profesorado de Magisterio, dar a conocer al alumnado diferentes sistemas de evaluación mediante la práctica de los mismos, suponía que éstos aprenderían mucho más vivenciándolos que de manera teórica mediante discursos poco prácticos. Es lo que nosotros hemos denominado a lo largo de este trabajo como “predicación mediante el ejemplo”. Además, puesto que la evaluación formativa y compartida se sustenta sobre una evaluación democrática, se considera que la pluralidad de opciones de evaluación es favorable, ya que se le da la oportunidad al alumnado de conocer sistemas diferentes al tradicional, hecho que les será muy útil para elegir el que mejor se ajuste a sus convicciones y situaciones personales:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:19

(S1) lo cierto es que el otro sistema... tampoco había más. Por narices no había más que uno. Entonces el que ahora haya más sistemas o sistemas diferentes es bueno, porque da a la gente la opción de conocer otras cosas.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:33

(S1) Y otra cuestión positiva de las metodologías activas y de los sistemas de evaluación formativa es que lo que conseguimos es que la formación de los futuros maestros, que es lo que estamos trabajando nosotros. Por lo menos que tengan un conocimiento de opciones para trabajar, o sea, que tengan diferentes puntos de vista, y que ellos, o sea... Les estamos dando herramientas para que luego ellos puedan tomar decisiones. Porque antes las herramientas que teníamos nos permitían muy pocas cosas, eran muy pocas y ahora se da un bagaje más amplio.

Esto nos confirma la idea que ya habían manifestado anteriormente otros autores de que, de esta manera, los alumnos de Magisterio aprenden sistemas alternativos de evaluación a los tradicionales mediante su propia experimentación (López, 2004, p. 227; López, Castejón et al., 2012, pp. 180-181; López et al., 2007, p. 12), para llevarlos a cabo cuando desarrollan su labor docente.

b) Inconvenientes y dificultades de la evaluación formativa y compartida

A lo largo del análisis del grupo de discusión, hemos encontrado determinadas dificultades a las que hace alusión el profesorado, que se han correspondido con las establecidas en el marco teórico.

× Uno de los principales problemas que afloran en el grupo se refiere a la necesidad de coherencia (en particular, descubrimos esta preocupación de manera concreta en el discurso de S1). En el marco teórico, este aspecto se había abordado como una cuestión beneficiosa desde el punto de vista del profesorado (López, 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; Zaragoza et al., 2008, p. 17), pero en los discursos se presenta como algo negativo. Esto es debido a la dificultad de respetar los principios éticos que forman parte de los pilares de la evaluación formativa, sobre todo porque en ocasiones, no se es consciente de que no se debe obligar al alumnado, pues la “obligatoriedad” no es coherente con esos pilares de los que acabamos de hablar:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:1

(S1) Yo creo que con todos estos temas, quizás a mí lo que me preocupa es la coherencia. Es decir, que estamos hablando de una serie de cuestiones como metodologías activas, sistemas de evaluación formativa..., todo está enlazado pero yo creo que el problema que podemos encontrar en general (no hablo particularizando), es la coherencia. Es decir, ¿tenemos claro las repercusiones que tiene trabajar con determinado sistema y determinado tipo de metodología a todos los niveles? Es decir, no solamente es planteárnoslo como un adorno o como algo parcial o una parte de lo que hacemos, sino si realmente esa es la filosofía con la que encaramos lo que hacemos a todos los niveles.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:12

(S1) Lo que se supone es que la evaluación formativa va a generar personas más responsables, más críticas, más participativas. Pero de alguna forma también estamos incurriendo en el error, no sé si en el error, o estamos teniendo el problema de decir si les estamos obligando a que hagan esto, ¿no? Porque si les dejáramos otra opción, a lo mejor sería lo que dice S4: si a los profesores nos dan más de dos trabajos, si tenemos que corregir la información más de dos veces al trimestre, no lo queremos hacer, un ejemplo ¿no? Es que a lo mejor, si nos dieran la opción de decir en lugar de tener que entregar un trabajo cada quince días o cada semana, tienes que... a lo mejor también preferían lo otro, pero les estamos en muchos casos obligado a esto. Es decir, el sistema que busca la responsabilidad obliga a la responsabilidad.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:13

(S1) Yo estoy convencido, eso es lo bueno, pero si para que tú funciones te tengo que obligar a algo, que lo que yo quiero es que seas responsable y que lo logres de forma autónoma, es un poco contradictorio. Yo quiero que seas autónomo y te obligo, no sé es un poco contradictorio [S4 asiente]. Para mí es un poco el dilema ¿no? Es decir, dentro de estos procesos en qué medida podemos conseguir que realmente el alumno sea el responsable de su proceso de aprendizaje y se implique y se convenza de que eso es lo bueno, no de que le obligues a que eso sea lo bueno. Porque a veces no les dejamos otra salida. Esa es la realidad. Y de hecho, yo en algunos casos he oído hablar de compañeros que si no entran por la evaluación formativa... no hay tu tía. Tú puedes no coger la evaluación formativa, pero atente a las consecuencias. El que no vaya por la evaluación formativa lo va a tener muy difícil. Es decir, de alguna forma estas ya condicionando todo eso ¿no? Yo eso es lo que me parece que es... a eso me refería con el tema de la coherencia, que si planteamos una serie de cosas pues tenemos que ver como lo...el cómo que decía S2, para que eso responda al principio que planteamos inicialmente.

✖ Otro de los problemas que destacan los profesores, también señalado por diversos autores (Coll et al., 2007, p. 799; Julián, et al., 2010, pp. 229, 230; López, 2008, p. 309; López et al. 2007, p. 13; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Navarro et al., 2010, p. 9; Díaz, 1993, p. 118; Pérez et al., 2008, p. 445; Race, 2003, p. 85; Vallés, et al., 2011, p. 151; Zaragoza et al., 2008, p. 15), es el de la carga de trabajo que supone el llevar a cabo sistemas de evaluación formativa, pues requiere un tipo de trabajo más continuo. Esto, unido al problema del exceso de alumnos, hace necesario el cálculo exhaustivo del trabajo que se manda (y que el profesorado debe revisar), pues si no, la evaluación formativa podría resultar inviable.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:3

(S4) hacer una buena evaluación del aprendizaje continuo del alumno, es un trabajo continuo que la mayoría de los profesores universitarios no están dispuestos a hacer, ni siquiera a saber qué tienen que hacer.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:8 y 4:9

(S4) sí, sobretudo eso es problema de la evaluación, es donde yo lo veo. Yo metodologías activas y trabajo propio del alumno sé organizárselo bien. El problema es que luego tengo que mirárselo yo [...] valorar y encauzar. En una evaluación continua en un cuatrimestre, tener que ver el trabajo continuo de un alumno más de dos veces ya es mucho, y una, bueno una se puede aguantar.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:41

(S2) es el mayor problema. No por el trabajo en sí, sino por la cantidad de alumnos que hay, porque si los alumnos se reducen, el trabajo y la calidad también aumentaría. El recoger evidencias todas las semanas pues es duro porque para dar paso a si está bien o si está mal tienes que hacer una revisión y decir, bueno pues podía hacer esto, completa esto... Con lo cual, vuelven ellos a hacer y vuelves otra vez a revisar. Y hay trabajos donde vas haciendo esas correcciones. Muy importante: los contenidos no están hechos, los contenidos se van construyendo, que es otra labor muy importante. Y además los contenidos se los tienes que hacer ver y transmitir a los propios compañeros y los compañeros tienen que estar pendientes de lo que hacen sus propios compañeros. Y no les puedes ofrecer cualquier cosa, sino que les vas a ofrecer algo que yo previamente tengo que haber visto y tengo que haberle dado paso. Con lo cual, es un trabajo continuo de mucho trabajo que es, yo creo, de mucha calidad; que aporta muchas cosas, pero carga de trabajo muchísimo. Entonces uno de los inconvenientes es la cantidad de alumnos que hay (no el trabajo que se genera). Se genera porque hay muchos alumnos, si hubiera 40 sería muy bueno y todos llevaríamos un trabajo mucho más asequible.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:38

(S1) Retos: [...] que los profesores nos habituemos; que hagamos que todo ese sistema no nos lleve por delante. Porque claro si queremos plantear un sistema más continuo y con un seguimiento lo más individualizado posible y tenemos las aulas hasta arriba de gente y planteamos muchísimas cosas y demás, pues corremos el riesgo de perdernos en el camino, yo creo.

✖ En el marco teórico se han indicado que la evaluación formativa y compartida ayuda a que el alumnado aprenda más y mejor (Hamodi y López, 2012, p. 107; Knight, 2005, p. 188; López, 2009, p. 60; Rotger, 1990, p. 52), pero no todo el profesorado comparte esta visión. En muchos casos esta discrepancia se sustenta sobre la falta de formación:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:4

(S1) Yo creo que, aparte de que no están dispuestos a hacer, es que falta formación. Lo vemos los que llevamos más tiempo en el tema y en algunos casos nos seguimos encontrando con dificultades para hacer estas cosas: Pues un poco lo que tú dices: que no se llegue a hablar de este tema si no se plantea que tienen que trabajar o cambiar su forma de trabajar. Puede que no quiera porque no quiera dedicarle el tiempo que requiere o puede que ni siquiera pueda.

✖ En otros casos, no se trata de falta de formación, sino de convencimiento, y es que compartimos con Fullan (2002b, p. 25) la idea de que para generar un cambio y llevar a cabo cualquier innovación educativa (en este caso la evaluación formativa y compartida), son necesarias las siguientes capacidades: investigación, maestría y colaboración; pero sobre todo “propósito moral y pasión”. Es decir, estar muy convencido de lo que se quiere y desear ese cambio. Y es que, para llevar a cabo cualquier tarea que suponga cierto sacrificio, hay que estar motivado y muy seguro de lo que se quiere hacer. Como ya hemos indicado en el epígrafe de los resultados de las encuestas, Palacios y López (2013) y Palacios et al. (2013) han establecido recientemente tres tipologías de profesorado en función del tipo de evaluación que utilizan: “innovador”, quienes se implican en procesos de evaluación formativa y compartida; “tradicional” quienes utilizan sistemas de evaluación orientados a la calificación y no favorecen la participación del alumnado; “eclecticó” quienes evalúan de una manera mixta, con criterios clásicos pero incorporando elementos de evaluación formativa. Según esta tipología, serían los profesores “eclecticó” los que podrían tener problemas de convencimiento:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:6

(S2) Incluso algunos de los que ya están trabajando han oído y quieren cambiar pero hay un problema de convencimiento. Si no estás convencido cuando pones en práctica algunas de estas técnicas o instrumentos, va a implicar probablemente mucho más trabajo informarse, formarse y va a saber que tienen que dedicarle mucho más tiempo. Por lo cual, lo que está haciendo probablemente, lo que dice S1, es incoherencias. O sea, yo quiero hacer eso pero tengo que hacer ciertas cosas y no llego, no puedo. No puedo porque requiere mucho tiempo, mucho esfuerzo, mucho sacrificio, mucha dedicación y al final dices: pues sí pero no.

Esto podría explicarse a partir de los argumentos de Fullan (2002a, p. 69), según el cual, para que se dé un cambio real se debe trabajar a un nivel multidimensional: (a) uso de nuevos materiales; (b) nuevos enfoques didácticos; (c) alteración de creencias. Es decir, que estos tres aspectos se hacen necesarios para que se dé un cambio real; pero si las creencias no se han visto modificadas, por mucho que se modifiquen los materiales y los enfoques didácticos, el cambio no puede ser duradero y revolucionario.

✖ Otro de los problemas que apuntábamos en el marco teórico, y que ha tenido mucha repercusión en el GD (dando lugar al consenso absoluto entre todos los participantes del grupo), es el de la dificultad que supone que el alumnado necesite pasar por un proceso de adaptación a la evaluación formativa y compartida, y que interioricen que es un sistema que nada tiene que ver al tradicional. Como indican diversos autores, surgen resistencias iniciales debidas a las dificultades ante una nueva forma de trabajar, lo que genera situaciones de duda e inseguridad (López, 2011a, p. 36; 2011b, p. 164; López et al., 2007, p. 13; McDowell y Sambell, 2003, p. 101; Pérez et al., 2008, p. 445; Vallés, et al., 2011, p. 146; Zaragoza et al., 2008, pp. 13-14)

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:10

(S3) La dificultad que estoy teniendo es hacer a los alumnos conscientes de esta nueva metodología de evaluación, que muchas veces o yo no soy capaz de transmitirles que esto es lo que era equivalente antes al examen o ellos no le dan la misma importancia.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:14

(S1) Pero eso es lo difícil, lo que decía S3, que eso es lo que nos cuesta más que entiendan los alumnos, que entiendan que cuando vienes a una tutoría y te explican cómo mejorar un trabajo y demás, ese es un proceso de aprendizaje más importante que el 6,3.

(S4) Creo que la mayoría de nuestros alumnos lo que quieren es que les manden y no tienen que pensar. Viene de un sistema unidireccional, trasmisor, donde hay que estudiar al profesor para ver como se aprueba y no la asignatura. Nadie se plantea como yo les digo: yo el primer día voy allí y que, a qué venís, qué hacemos,... y se quedan extrañados, quién decide aquí que se hace y quiénes sois los que pagáis, no se acostumbran [...].

Como si de una práctica deportiva se tratase, cualquier principiante o persona que se inicie en un deporte necesita seguir unos pasos: primero aprender las reglas del juego y, poco a poco, ir entrenándose en el mismo. Una deportista no lo hace igual la primera vez que compite que tras unos años de entrenamiento. De la misma manera, este sistema de evaluación se dificulta en los primeros cursos, y el profesorado necesita hacer más esfuerzo para “entrenar” a sus alumnos y alumnas. A través de las siguientes citas vemos cómo a medida que el nivel educativo avanza, están más preparados para la evaluación formativa y compartida:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:16

(S2) Como todo, el profesor tiene acostumbrarse a hacer una evaluación, a estar convencido de qué tipo de evaluación tiene que transmitir a sus alumnos y con la que está más convencido, como he dicho antes. Y los alumnos tienen un proceso, también de formación. Los que les hemos dado en primero, en segundo y en tercero el progreso se ve muy claro. En tercero, si ya has trabajado con ellos una metodología, tienen claro cómo se va a evaluar. Ellos luego no te cuestionan lo de la nota porque saben que lo que están haciendo durante todo el cuatrimestre, las evidencias que están presentando, las correcciones, los asesoramientos, las tutorías y tal... ellos saben que eso es parte de la evaluación y que eso es lo más importante. Y luego no te cuestionan tanto la nota. En primero quizá sí, en segundo todavía. Yo lo he visto muy claro.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:30

(S5) Sería una variable interesante ver si a medida que pasan los años, los chicos de cuarto (que sí que es verdad sobre todo cuando ya terminan, ocurre en todas las carreras, eh!), en los últimos años, toman conciencia y entonces empiezan a preocuparse más de las competencias.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:38

(S1) Retos: primero conseguir que los alumnos se vayan integrando en un sistema en el que no estaban habituados; que los profesores nos habituemos; que hagamos que todo ese sistema no nos lleve por delante [...].

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:59

(S3) Yo solo los he tenido en segundo y ahora en tercero, pero tanto S2 como S1 están viendo la evolución que están teniendo. Principalmente por eso, porque hasta que se acostumbran a este tipo de evaluación... porque vienen con un carga bastante grande del otro tipo de evaluación. Y luego, a nivel de formación yo creo que sí que evolucionan bastante. Se van dando cuenta, se les van aclarando las ideas y...

Estos discursos verifican lo que algunos autores (Capllonch et al., 2009, pp. 238-239; Martínez y Ureña, 2008, p. 80; Monjas y Torrego, 2010, p. 18; Valero, 2004, p. 46) habían indicado sobre las dificultades que emergen cuando se trabaja con alumnado de primer curso. Aunque también puede observarse el avance que se produce con el paso del tiempo y la práctica.

✖ Otro planteamiento que inicialmente surge como problema es que determinadas asignaturas se consideran más compatibles con la evaluación formativa que otras. Así nace en el grupo una discrepancia a la hora de responder ante la cuestión de cómo afecta la variable “tipo de asignatura” a los procesos de evaluación formativa. Y es que parte del profesorado universitario (en este caso, lo vemos en los discursos de S4 y S5), piensa que tales procesos solo pueden llevarse a cabo en un determinado tipo de asignaturas (por lo general más vinculado a las carreras de Humanidades o Ciencias Sociales) (cita 4:2), puesto que en otras es demasiado difícil (cita 4:7).

Quizá pueda deberse a que en aquellas que ya se lleva a cabo, se ven como más factibles, debido a “tradiciones más que a certezas” (Capllonch et al., 2009, p. 240). En el momento en el que en una asignatura catalogada como “difícil” para llevar a cabo una evaluación formativa, se pudiese en práctica, sería posible que la percepción del profesorado cambiase, considerando tal asignatura dentro de las que sí se puede aplicar este tipo de evaluación.

Un claro ejemplo que corrobora esta hipótesis que planteamos, lo encontramos en el discurso contradictorio entre un alumno y una egresada. Por un lado, la cita 3:17 de un alumno que ha estado de prácticas en un colegio (a la que ya hemos hecho alusión en la interpretación del grupo del alumnado), nos revela cómo en muchos centros educativos predomina un sistema de evaluación tradicional, y la dificultad que supone para muchos docentes de Educación Física (EF) aplicar la evaluación formativa (ya hemos explicado anteriormente los motivos por los que esto sucede), por lo que se considera la asignatura de EF como una asignatura difícil para aplicar la evaluación formativa.

Por el contrario, la cita 1:81 de una alumna egresada muestra el convencimiento de esta alumna de que las asignaturas de EF “dan más pie” a la utilización de la evaluación formativa que otro tipo de asignaturas. Esta opinión está fermentada en la experiencia personal vivida a lo largo de su formación inicial, pues el profesorado que ha utilizado la evaluación formativa ha sido fundamentalmente el que impartía asignaturas de EF, por lo que la egresada considera que es más factible en este tipo de asignaturas.

Mediante la figura 4.16 vemos un claro ejemplo de cómo la percepción de si la utilización de la evaluación formativa es viable en determinadas asignaturas, depende de las experiencias que han vivido los sujetos, pues ante una misma asignatura (en este caso la EF), el alumno que ha estado de prácticas en el colegio y no la ha vivenciado allí para esa materia, la considera poco factible, mientras que la alumna que ha experimentado procesos de evaluación formativa en la Universidad, la considera totalmente viable puesto que es en el área de EF donde más desarrollado está este tipo de evaluación. .

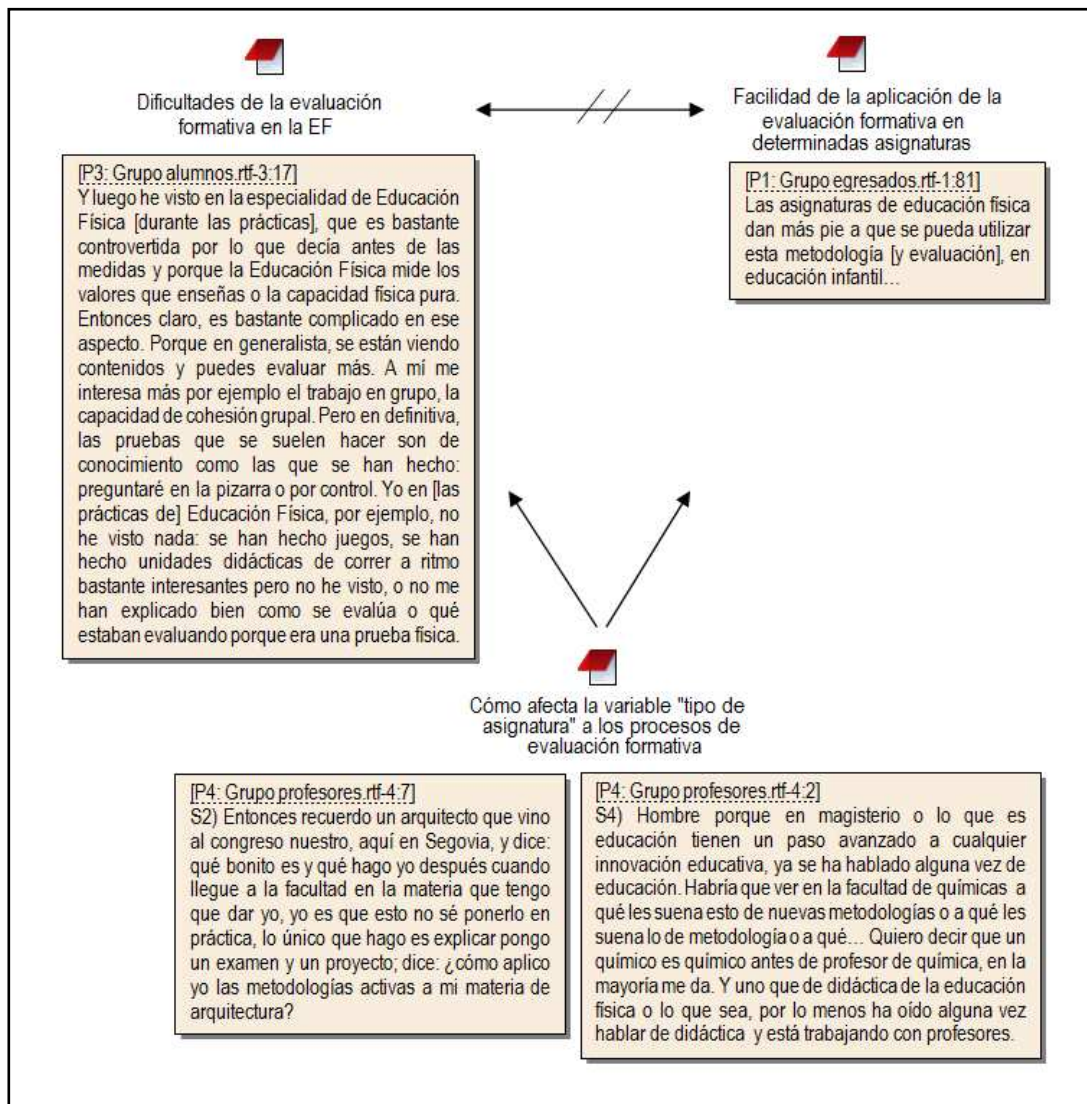


Figura 4.20. Influencia del tipo de asignatura para el desarrollo de una evaluación formativa.

De cualquier manera, quisiéramos terminar este argumento mostrando nuestro acuerdo con Capllonch et al. (2009, p. 240), cuando indican que “la evidencia empírica demuestra que el tipo de asignatura no afecta a la posibilidad de aplicar, o no, un sistema de evaluación formativa”. No considerarlo así, en ocasiones atiende a “una cuestión de prejuicios y de tradiciones más que de certezas” de modo que podríamos decir que no existen asignaturas más apropiadas que otras para llevar a cabo la evaluación formativa y compartida. El ejemplo más claro lo encontramos en la Red de Evaluación Formativa y Compartida, donde (como hemos indicado en el marco teórico) hay incorporadas 32 áreas de conocimiento muy diversas en las que se aplica este sistema de evaluación (Actividades Acuáticas, Análisis Matemático, Derecho Civil, Biología Celular, Cristalografía y Mineralogía, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Didáctica de la Educación Física, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica y Organización Escolar, Educación Física y Actividades Rítmicas, Educación Física y

Deporte, Enfermería, Fisioterapia, Fundamentos de la Educación Física, Genética, Historia del Arte, Inmunología, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Pedagogía, evaluación y currículo, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Psicología Evolutiva y de la Educación, Química Analítica, Química Física, Sociología y Teoría e Historia de la Educación).

La percepción de quienes consideran que sí que existen asignaturas más apropiadas se basa en las experiencias vividas. No obstante, es muy importante tener en cuenta que la evaluación ha de adaptarse a cada materia.

C) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida

A lo largo del análisis del grupo de discusión del profesorado, solamente hemos encontrado dos citas que hacen referencia a medios de evaluación (y ninguna a técnicas ni a instrumentos). Las detallamos a continuación:

- Medios de evaluación:

- Los exámenes: en este caso, se apunta a que el examen escrito, desde el punto de vista tradicional, es considerado el medio válido de evaluación, que permite certificar los conocimientos adquiridos por el alumnado.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:54

(S1) La cuestión es que partimos de un sistema que está acostumbrado a un planteamiento como ya muy estructurado con una serie de instrumentos, de planteamientos... Se supone que la mejor forma de conocer, desde el punto de vista tradicional, el aprendizaje de los contenidos de una asignatura es a través de un examen escrito [...] como único instrumento para conocer realmente el grado de aprendizaje. Ese sería un elemento para la evaluación certificadora. Pero ese elemento deja de lado muchas otras opciones de conocer la realidad del aprendizaje de los alumnos, de conocer otras posibilidades de aprendizaje.

- El portafolios: se presenta como medio de evaluación, aunque como podemos comprobar, este discurso esconde el inconveniente de la carga de trabajo para el profesorado (al que hemos hecho alusión antes). Este mismo profesor explicaba que para él resultaba muy laborioso corregir tantos trabajos, y en este caso vemos la estrategia que utiliza para aminorar dicha carga.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:40

(S4) Llevo un tiempo probando un sistema que creo que es el portafolios, no lo sé. Es que cada uno desarrolle los temas que demos, cada uno lo desarrolla a su aire con una bibliografía básica que les doy, y al final se lo evaluó. Porque claro, en el portafolios se supone que elaboran un tema, que se lo revisas, lo vuelven a corregir... Lo que hacéis vosotros que os pasáis la vida entre cuadernos ahí, eso está bien. Yo lo que hago, para evitar responsabilidades, es que hacen un tema y yo se lo miro pero no evaluó ni califico ni nada. Doy unas orientaciones muy generales y digo: la calificación solo vendrá al final porque ese tema no lo doy por acabado por el carácter de mi asignatura. En enero pueden leer algo que les venga bien incluir en el tema 1, entonces no lo pueden dar por terminado; ni en febrero, ni en toda su vida. Siempre tendrán cosas que aportar al tema 1 para que tengan esa idea del aprendizaje como algo siempre inacabado. Entonces llegará un momento de vuestras vidas que a mí me toque valorar el trabajo que

habéis hecho. Pero no estará terminado y en ese momento doy la nota. Ese es un argumento que en el fondo esconde la idea de no tener que estar revisando todos los temas. Porque una cosa es verlo por encima y ver si lo están haciendo, que es lo único que hago (control de la existencia del trabajo), y otra la evaluación del trabajo, que eso supondría verme un montón de cuadernos cada mes y medio o cada mes o cada quince días.

Ésta podría ser una cita que tuviese su lugar en el siguiente apartado (“propuestas para mejorar”), pero desde nuestro punto de vista, creemos que “evitar responsabilidades” diciendo al alumnado: “miro, pero no evalúo, ni califico ni nada” y “la calificación solo vendrá al final” para “no tener que estar revisando todos los temas”, no nos parece la manera más responsable y coherente de afrontar la evaluación formativa y compartida desde nuestro marco de referencia. En el símil del deporte, es como si el entrenador o entrenadora le dijese a su pupilo/a: “entrena, que yo miro como lo haces, aunque no te corrija los fallos. El día del campeonato ya te digo si has competido bien o no”. Esto nos hace cuestionarnos lo siguiente: ¿habrá deportistas que sean capaces de ganar campeonatos solo con el simple hecho de entrenar? Seguramente los haya, pero desde luego, esos deportistas podrían evolucionar más si su entrenador/a les corrigiese cuando están practicando, pues la calidad de su juego mejoraría día a día.

D) Reproducción de lo vivido

Esta categoría cobra poca importancia en el grupo de profesores (a diferencia de lo sucedido en el análisis del grupo de egresados, donde era una de las más relevantes), pero hemos decidido no eliminarla, porque hay una cita que nos ha parecido muy interesante con respecto a cómo realmente lo más fácil es reproducir lo vivido (y aplicarlo a la práctica profesional). Por el contrario, es bastante difícil reflexionar sobre lo vivenciado, mirarlo y analizarlo desde una perspectiva crítica y reproducir algo diferente a lo que se ha experimentado:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:61

(S1) Quizá el cambio que podemos ver desde el punto de vista de formación, es que a lo mejor nosotros somos un caso raro porque habiendo recibido un 100% de formación tradicional alejada de lo que son los planteamientos de metodologías activas, de evaluación formativa, ahora estamos trabajando sobre esto. Yo creo que el porcentaje debería subir si cada vez hay más gente implicada en enseñar a los alumnos con ese tipo de metodología y ese tipo de planteamientos evaluativos. Simplemente porque se esté trabajando ya sobre ello.

Esto coincide, como hemos señalado en el análisis del grupo de los egresados, con las ideas de López (2004), Martínez (2013) y Wiliam (2007) sobre cómo los maestros tienden a utilizar las técnicas que utilizaron con ellos en mayor medida que aquellas que les dijeron que había que utilizar. No obstante, la cita también vislumbra la capacidad crítica y de cambio de algunos profesores y profesoras.

E) Análisis del cambio en los roles

Es probable que el cambio de roles en el profesorado sea más difícil de llevar a cabo que el del alumnado. Es lo que Flecha et al. (2001, p. 148) denominan “muros tradicionales”; y es que los

primeros llevan años manteniendo sus sistemas de trabajo, mientras que los segundos entran en una institución nueva a la que deben adaptarse. El cambio para aquellas y aquellos docentes apegados a los sistemas tradicionales, es muy costoso.

A lo largo del análisis hemos detectado una disparidad de roles que detallaremos a continuación.

Por un lado, como hemos indicado en el marco teórico, el EEES exige al profesorado reestructurar el planteamiento de las asignaturas para darles un enfoque más práctico. Todo el profesorado necesariamente ha cumplido (por voluntad propia o por obligación) esta premisa, de modo que partimos de aquí para analizar las diferencias que encontramos en los discursos en lo que al rol del profesorado respecta:

⊙ En el caso del discurso de S5, aunque hay una cita en la que desvela que escribe artículos sobre evaluación formativa y evaluación certificadora (4:63), no nos aporta información acerca de si ha habido cambios en su rol como profesor o no, y es que no hemos encontrado ninguna cita relevante que nos indique cual es el la metodología o el sistema de evaluación que utiliza. Únicamente podemos señalar la siguiente cita que nos permite hacernos una pequeña idea de lo que el sujeto entiende que debe ser la evaluación (más bien de lo que no debe ser):

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:57

(S5) No, lo que hay que hacer no es poner dos raseros de medida, pobrecitos los de abajo como partías de 0 y has llegado a 3...

⊙ En el caso del sujeto S4, encontramos un discurso donde vemos que se ha adaptado la metodología, pero el sistema de evaluación no se ajusta a un sistema de evaluación formativa y compartida en su totalidad. Como venimos diciendo a lo largo de todo el trabajo, a veces se utilizan sistemas tradicionales de evaluación por desconocimiento, y en otros casos porque un sistema de evaluación adaptado al EEES exige al profesorado un trabajo más intenso. Quizá este último argumento sea el que más importancia cobre en este caso:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:8

(S4) Sobre todo eso es problema de la evaluación, es donde yo lo veo. Yo metodologías activas y trabajo propio del alumno sé organizárselo bien, el problema es que yo luego tengo que mirárselo yo.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:51

(S4) Yo sí que les dejo bastante libertad en la elaboración de ciertos temas y luego les pregunto lo que ha hecho cada uno (y no necesariamente han hecho lo mismo). Cada uno se ha ido por unas fuentes, unas cosas u otras. Lo ideal sería que yo les corrigiese el trabajo durante el año, lo vea, les encauce, les vaya... pero es lo difícil, como digo, dos veces al año, o una, o ninguna.

⊙ En el discurso del sujeto S3 encontramos que ha habido un cambio de rol, pues tanto la metodología como el sistema de evaluación se adaptan al EEES, pero esto supone mucho esfuerzo, sobre todo a la hora de que el alumnado comprenda estos nuevos sistemas:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:46

(S3) yo todo lo que habéis dicho, desde mi comienzo y desde mi propia experiencia, la dificultad que estoy teniendo es hacer a los alumnos conscientes de esta nueva metodología de evaluación. Que muchas veces, o yo no soy capaz de transmitirles que esto es lo que era equivalente antes al examen, o ellos no le dan la misma importancia.

- ⊙ El discurso de S2 deja ver el convencimiento absoluto del trabajo basado en metodologías adaptadas al EEES y un sistema de evaluación formativa:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:60

(S2) Y yo creo y porque los resultados nos lo están diciendo. Que con las metodologías que estamos utilizando y el sistema de evaluación formativa, les estamos llevando un poco más de la mano para que sean mejores maestros.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:5

(S2) Normalmente todas estas metodologías lo que están implicando con esta manera de evaluar es un sistema que todo el mundo reconoce que es mucho más completo que lo que se hacía tradicionalmente.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:47

(S2) Pero eso supone lo que te estaba diciendo antes, que el profesor está convencido de que eso es lo que tiene hacer [la evaluación formativa] y cómo hay que hacerlo. Porque sabes que los resultados siempre son más positivos.

- ⊙ Finalmente el discurso del sujeto S1 demuestra un cambio de rol en cuanto a metodología y sistema de evaluación. Se muestra crítico con la metodología y los sistemas de evaluación tradicionales (cita 4:54) y está convencido de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida. Se asemeja mucho al discurso de S2 pero se añade cierto temor a caer en algunas incoherencias a las que le pueda llevar este sistema de evaluación, como por ejemplo la obligatoriedad. Esta última preocupación deja entrever el trabajo que el docente realiza para cambiar el rol del alumnado (y adaptarlo a las exigencias del EEES), tratando de formar a un estudiante que participe de forma activa (y no obligada), que escoja su propio ritmo de trabajo, que desarrolle su capacidad crítica, etc. Una de las citas que da cuenta de ello es ésta:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:48

(S1) Yo estoy convencido, eso es lo bueno. Pero si para que tú funciones te tengo que obligar a algo, que lo que yo quiero es que seas responsable y que lo logres de forma autónoma, es un poco contradictorio.

Al analizar el cambio de roles en el profesorado, encontramos que existen diferentes discursos, y que pueden corresponderse con las tipologías descritas en López y Palacios (2012), Palacios y López (2013) y Palacios et al. (2013) en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utilizan los y las docentes. No obstante, en los puntos sucesivos ahondaremos en esta idea teniendo en cuenta los discursos de esta categoría (“cambio de roles”) y de la categoría de “diferencia entre evaluación y calificación”. Así podremos profundizar en la comparación de nuestros discursos con las tipologías de profesorado ya establecidas.

F) Diferencia ente evaluación y calificación

En el marco teórico hemos expuesto la confusión terminológica que se da en la enseñanza universitaria al no diferenciar la evaluación de la calificación, puesta de manifiesto por diversos autores (Álvarez, 2005; Fernández, 2006; López, 2004; Santos, 2003). Por ello, nos propusimos como objetivo conocer si el profesorado del grupo de discusión denotaba en su discurso tal diferencia o no. De forma más cuantitativa, Trillo y Porto (1999, p. 59) concluyeron en su investigación que el 82% los alumnos perciben que sus profesores entienden la evaluación como

calificar, el 75% como examinar y un 73% como la toma de decisión sobre si se puede o no promocionar. Tan solo un 10% del alumnado considera que sus profesores entienden que la evaluación consiste en valorar el progreso del alumno y la calidad del proceso de aprendizaje. Basado en estos datos, el autor concluía que “se sigue confundiendo evaluar con calificar” y que “esta calificación se otorga en función de un examen, confundiendo así evaluar con administrar una prueba o utilizar un instrumento”.

En nuestra investigación, durante las primeras fases del análisis pudimos comprobar que en principio todos los sujetos tenían clara la diferencia entre evaluar y calificar. Aunque nos gustaría aclarar que encontramos cierta incoherencia aparente en el discurso de S4. Por un lado, como demuestra la cita 4:49, se hace una definición muy clara de la evaluación (“parte de la acción formativa educativa, que puede ser asesoramiento, encauzar el trabajo de cada día, etc.”) diferenciándola de la calificación. Por otro lado, como podemos ver en la cita 4:36, se hace alusión a que “la evaluación formativa, lógicamente, es menos precisa que la de resultados que se centra en conocimientos y que es final y puede ser uniforme en todo un país o en toda Europa” (haciendo referencia al informe PISA). En esta cita puede haber una mezcla entre la evaluación y la calificación:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:36

(S4) Entonces la evaluación formativa, lógicamente, es menos precisa que la de resultados que se centra en conocimientos y que es final y puede ser uniforme en todo un país o en toda Europa si quieres. Y no se puede pretender conseguir una evaluación formativa que defienda la individualidad de cada uno, que respete las iniciativas de cada estudiante y luego tener el mismo examen en toda Europa. Habrá que evaluar lo que conviene y para qué, y ya está. Pero no pretender hacer una evaluación formativa y obtener unos resultados objetivos, terminar en un 7,321 como yo digo, porque eso es absurdo. A mi alguien que pone 7,321 solo puede ser resultado de una fórmula matemática de un examen muy cuantificable y cuantificado que puede ser bueno a la hora de hacer una oposición y necesario para profesionalizar y dar a la gente un título o no.

Transcurrida esa primera fase, nos dimos cuenta de que detrás de los discursos podía haber una confusión terminológica más profunda desde el enfoque que habíamos adoptado para el marco teórico. Y es que en el desarrollo del grupo prácticamente todo el peso del mismo recae sobre una cuestión fundamental que se plantea: si la evaluación formativa es certificadora o no.

A lo largo del análisis vemos como han surgido tres líneas de discursos: dos de ellos opuestos, donde se sitúa por un lado el del sujeto S5 (representado en color verde) y por otro el de los sujetos S1, S2 y S3 (representado en color rosa-rojo); una tercera línea que la hemos situado en medio de ambos, y que corresponde con el discurso del sujeto S4 (color amarillo). Hemos realizado un mapa conceptual donde hemos representado los posicionamientos que encontramos en los discursos de los 5 profesores participantes en el GD (figura 4.17) para que el lector o lectora pueda verlo de una manera más esquemática.

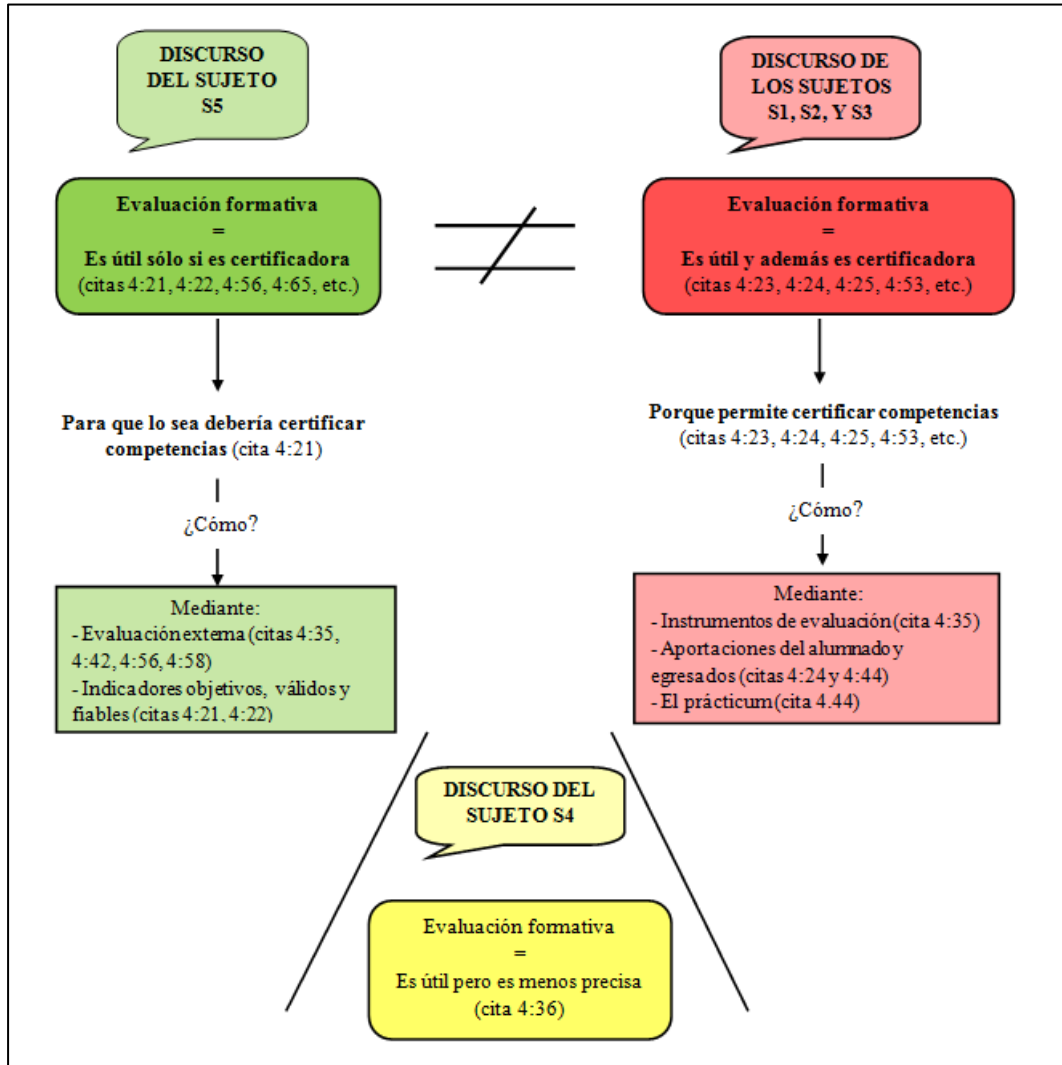


Figura 4.21. Discursos en torno a si la evaluación formativa certifica competencias (Fuente: elaboración propia).

El discurso del sujeto S5 se centra en un punto muy concreto durante todo el desarrollo del grupo de discusión: la evaluación no solo tiene que ser formativa, que es la que “se ha puesto de moda” (cita 4:21), sino también certificadora, pues es la función más importante y de la que “nos hemos olvidado” (cita 4:21). El profesorado debe centrarse en esta última, puesto que el objetivo en la educación universitaria es evaluar si el alumnado cumple las competencias que se le requieren o no. Para ello deben utilizarse indicadores objetivos, válidos y fiables y realizar una evaluación externa. Dentro de esa evaluación externa, la voz del alumnado y de los egresados es poco fiable porque no es objetiva, ya que “es la valoración que uno hace de lo que a él le parece” (cita 4:62).

En el lado opuesto, encontramos la línea de un discurso que encarnan los sujetos S1, S2 y S3, que aunque consideran importante esa función certificadora, no es lo único que les inquieta:

también les preocupa (como hemos visto cuando hemos hablado del cambio de roles) ser coherentes en su práctica docente, etc.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:23

(S1) Yo creo que evaluables son, otra cosa es la traducción, la certificación... pero yo creo que la evaluación formativa sí cumple con esa función certificadora. La cuestión es que partimos de un sistema que está acostumbrado a un planteamiento como ya muy estructurado con una serie de instrumentos, de planteamientos... Se supone que la mejor forma de conocer desde el punto vista tradicional, el aprendizaje de los contenidos de una asignatura, es a través de un examen escrito, con una metodología tradicional. Ese es el sistema que se utiliza: el examen como único instrumento para conocer realmente el grado de aprendizaje. Ese sería un elemento para la evaluación certificadora, pero ese elemento deja de lado muchas otras opciones de conocer la realidad del aprendizaje de los alumnos, de conocer otras posibilidades de aprendizaje. Yo creo que quizá el problema que tiene la evaluación formativa no es que no sea certificadora; es que a lo mejor no es tan estandarizada, y cómo se va a traducir esa evaluación formativa en esa otra función que también tiene que tener la evaluación. También estoy de acuerdo contigo, pero yo creo que sí que se plantean indicadores para conocer en el sistema de evaluación formativa que aplico, cómo... Con los indicadores que yo me planteo, me permite conocer el grado de cumplimiento de las competencias que yo intento conseguir.

Es muy interesante descubrir cómo detrás de este discurso se encuentran reflejadas las "limitaciones estructurales a la acción" de las que habla Giddens (1984, p. 310). Como vemos, la estructura del sistema (el "planteamiento como ya muy estructurado con una serie de instrumentos, de planteamientos") "deja de lado muchas otras opciones de conocer la realidad del aprendizaje de los alumnos, de conocer otras posibilidades de aprendizaje" (cita 4:23).

De cualquier manera, centrados en el debate de si la evaluación formativa cumple o no la función de certificación, esta línea de discurso defiende que sí, pues mediante el sistema de evaluación formativa se puede ver si el alumnado adquiere las competencias que le serán necesarias para el desempeño de su profesión (citas 4:23, 4:24).

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:24

(S1) Yo creo y porque los resultados nos lo están diciendo, que las metodologías que estamos utilizando y con el sistema de evaluación formativa, les estamos llevando un poco más de la mano para que sean mejores maestros. Los que somos maestros con una tradición formativa que nos han hecho desde hace 25 o 30 años, no éramos, o sea no salíamos como maestros, quizás a lo mejor conociendo más cosas, no lo sé, pero no éramos maestros. Y quizás ahora con esta manera de trabajar puedo decir que los que los que salen por lo menos saben lo que es la realidad del maestro, la han conocido, la han... y han trabajado sobre esas competencias profesionales. Entonces certifican mediante la evaluación final, cuando hacen la evaluación tanto de la asignatura como al final de la carrera cuando hacen el prácticum y evalúan todo el proceso. Incluso en este proyecto de investigación los egresados han hecho una valoración. Yo creo que dicen cosas bastante positivas de cuál ha sido el proceso de formación que han seguido y sobre todo cuando se han aplicado estas metodologías activas. Yo creo que es positivo. Entonces creo que esa evaluación externa la estamos recibiendo de mensajes que mandan los propios alumnos cuando terminan la carrera y cuando terminan cada una de las asignaturas, cuando hacen la evaluación de la asignatura.

Como puede comprobarse en la figura 4.17, la primera línea de discurso (del sujeto S5) la hemos representado en la figura de color verde, y la segunda línea (sujetos S1, S2 y S3) de color roja. La elección de estos colores no ha sido aleatoria, y es que hemos querido ligar esta figura (mediante los colores) a la figura donde hemos esquematizado "nuestra forma de entender el objeto de estudio" (figura 3.3). En ella habíamos pintado de color verde la perspectiva de

abordaje de la evaluación formativa desde la racionalidad técnica. En rojo-rosa una perspectiva desde la que se entiende la evaluación formativa desde la racionalidad práctica y desde la racionalidad crítica. Y es que la primera línea de discurso nos hace leer que se está abordando la evaluación formativa desde una racionalidad técnica, ya que se centra en la objetivación, la necesidad de fiabilidad y de uniformidad y en la necesidad de llevar a cabo un control sin atender a la diversidad de las aulas, pues se considera que “lo que hay que hacer no es poner dos raseros de medida, pobrecitos los de abajo como partías de 0 y has llegado a 3...” (cita 4:57 del S5).

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:56

(S5) que cada uno haga lo que quiera y potenciamos la evaluación formativa porque creemos que es un instrumento... Pero al final, el objetivo final es la evaluación certificadora y externa.

La segunda línea de discurso (sujetos S1, S2 y S3) la hemos representado de color rojo-rosa, haciéndolo coincidir con una forma de entender la evaluación desde una racionalidad práctica-crítica (no las separamos puesto que, como ya hemos indicado, la línea divisoria entre una y otra es bastante difusa y preferimos englobarlas a ambas), pues los sujetos muestran en su discurso unas inquietudes y preocupaciones diferentes, entre las que se encuentran las siguientes: (a) formar mejores maestros, más preparados, más críticos, más participativos y más responsables (citas 4:12, 4:29, 4:33 y 4:60); ser coherentes con sus creencias y convicciones (citas 4:16, 4:1, 4:13, 4:47 y 4:48); el progreso de sus alumnos y alumnas (citas 4:14, 4:15, 4:16 y 4:59); superar las dificultades (citas 4:10, 4:11 y 4:46), etc.

La última línea de discursos la encarna el sujeto S4. La hemos representado de color amarillo, ya que hemos considerado que no encuadra en ninguna de las dos anteriores: se presenta de acuerdo con determinadas cuestiones de ambos (tanto de uno como de otro). Está de acuerdo en que si toma indicadores objetivos y fiables, la evaluación formativa es más precisa, pero por otro lado, no muestra preocupación por la necesidad de objetivar la adquisición de competencias:

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:64

(S4) A mí no me preocuparía tanto el que se pueda o no evaluar u objetivar o cuantificar [...] lo más importante, para mí son los contenidos actitudinales independientemente de que se puedan o no evaluar.

Hemos comprobado que las líneas de los discursos se corresponden con las tipologías de profesorado descritas en López y Palacios (2012), Palacios y López (2013) y Palacios et al. (2013) establecidas mediante un ambicioso trabajo cuantitativo, en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utiliza el profesorado. En nuestro caso, corroboramos de manera cualitativa tal categorización, pues hemos encontrado en el grupo tres discursos muy marcados que cuadran completamente con los tres conglomerados de profesorado establecidos por dichos autores: el discurso de S5 se corresponde con una tipología “tradicional”; el discurso de S4 con una tipología “ecléctica”; los discursos de S1, S2 y S3 se corresponden con una tipología “innovadora”.

Una vez finalizada la exposición de las líneas de los tres discursos que han aparecido en relación a este tema, queremos retomar una cuestión a la que hemos apuntado al principio de este apartado referente a si el profesorado tiene clara la diferencia entre evaluación y

calificación. Teniendo en consideración el marco teórico expuesto, podía haber cierta confusión terminológica entre el profesorado a lo largo de todo el desarrollo del GD por lo siguiente: en el capítulo del marco teórico hemos elaborado un esquema (figura 2.1) en el que hemos diferenciado las funciones de la evaluación de las de la calificación. Como el lector o la lectora pueden comprobar, dentro de las funciones de la evaluación hemos incluido las siguientes: de diagnóstico, pedagógica, formadora, reguladora, comunicadora y retroalimentadora. Dentro de las funciones de la calificación, hemos incluido: la social y certificadora, la de control y la selectiva. Es decir, en ningún caso hemos considerado la función certificadora (cuyo objetivo es demostrar ante la sociedad que se han adquirido unos conocimientos determinados), como una característica de la evaluación, sino de la calificación. Y como hemos podido comprobar a lo largo de éste análisis, gran parte de la conversación ha estado centrada en si la evaluación formativa era certificadora o no. Todos los sujetos han participado de tal debate, pero ninguno ha hecho referencia a que la certificación es algo que atañe a la calificación, no a la evaluación.

Uno de los discursos, el correspondiente a una tipología de profesorado “tradicional”, ha dominado la dinámica del grupo. Esto puede sugerirnos que los discursos “innovadores” no encuentren fácil exponer argumentos que expliquen el salto de la evaluación a la calificación, topándose tanto con “muros tradicionales” como con “sistémicos” (Flecha et al., 2001, pp. 148-149).

G) Propuestas para mejorar

Como en los casos anteriores, comenzaremos exponiendo las propuestas que han surgido en el grupo y que pueden plantearse como posibles soluciones a los problemas que los profesores han planteado, incluyendo las referenciadas en la literatura especializada. Posteriormente, trataremos una propuesta referente a la evaluación externa y que se aborda desde diferentes perspectivas.

Las propuestas que unimos a los problemas surgidos son las siguientes:

1) Ante el problema de la carga de trabajo, uno de los profesores propone la estipulación de fechas de revisión de trabajos, para dosificar el tiempo y para que el alumnado aproveche la oportunidad de mejorarlos.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:11

(S3) X [un profesor] sí que sabe captar ese nivel de implicación con los alumnos, pero en mi caso he tenido que poner obligatoriamente fechas de revisión de trabajos para antes de entregarlos hacerles una revisión y ver... un trabajo tutorado antes de ser entregado definitivamente como... porque sino ellos no lo ven como...

Además de esta solución que emerge del grupo, Capllonch et al. (2009, p. 237) proponen para solventar esta carga de trabajo que el profesorado se coordine y que “cuando la realidad concreta de un centro no permita este tipo de coordinación, por la razón que sea, siempre será preferible coordinarse con los docentes con los que se comparten similares planteamientos didácticos y metodológicos”. Además señalan la importancia de ajustar la carga de trabajo en función de los ECTS. Aunque ya lo hemos indicado en el análisis de los dos colectivos

anteriores, queremos volver a recordar que los estudios más recientes indican a que la carga excesiva que conllevan estos sistemas de evaluación es una percepción del alumnado, puesto que los datos empíricos demuestran que no es sustancialmente mayor a otros sistemas, ajustándose a las exigencias de los ECTS (López, 2011a, pp. 36-37; López, 2011b, p. 165; López et al., 2013, p. 175).

2) Debido a la necesidad del alumnado de adaptarse a sistemas de evaluación formativa, se propone darles el margen que necesitan, y sobre todo, que el profesorado trabaje en equipo. Caminando en la misma línea, los docentes de primer curso tendrán que hacer esfuerzos mayores, pero los de cursos superiores ya tendrán ese trayecto recorrido. Es como cuando un entrenador o entrenadora de judo comienza a dar clases a niños y niñas pequeñas: en los primeros años (cuando son cinturón blanco, amarillo, naranja, etc.) hay que dedicar mucho esfuerzo en enseñar costumbres como el realizar el saludo antes y después de comenzar el entrenamiento o transmitir los valores que este deporte lleva implícitos, como por ejemplo el respeto hacia el adversario. Pero cuando los y las pupilas avanzan en el grado de cinturón (verde, marrón o negro), son costumbres y valores ya interiorizados.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:16

(S2) Como todo, el profesor tiene acostumbrarse a hacer una evaluación, a estar convencido de qué tipo de evaluación tiene que transmitir a sus alumnos y con la que está más convencido, como he dicho antes. Y los alumnos tienen un proceso, también de formación. Los que les hemos dado en primero, en segundo y en tercero el progreso se ve muy claro. En tercero, si ya has trabajado con ellos una metodología, tienen claro cómo se va a evaluar. Ellos luego no te cuestionan lo de la nota porque saben que lo que están haciendo durante todo el cuatrimestre, las evidencias que están presentando, las correcciones, los asesoramientos, las tutorías y tal... ellos saben que eso es parte de la evaluación y que eso es lo más importante. Y luego no te cuestionan tanto la nota. En primero quizá sí, en segundo todavía. Yo lo he visto muy claro.

3) La propuesta que emerge sin ir unida a ningún problema específico, versa sobre la necesidad de una evaluación externa. Queremos aclarar que este trabajo se centra en la evaluación del aprendizaje del alumnado universitario, no de otros tipos de evaluación, como por ejemplo la evaluación del profesorado. Pero se incluye puesto que la evaluación externa nace como propuesta para valorar si los estudiantes han adquirido o no las competencias requeridas. Resulta muy interesante ver cómo encontramos dos discursos muy diferenciados, coincidiendo prácticamente con la división de los discursos en torno a si la evaluación formativa certifica competencias o no, de la que hemos hablado en el punto anterior. Por un lado, el de S5 apela a la necesidad de una evaluación externa y objetiva para comprobar que las competencias se han alcanzado (cita 4:22) y deja claro que las evaluaciones realizadas por el alumnado y los egresados son poco objetivas y por lo tanto no son fiables (cita 4:62):

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:22

(S5) [...] Es decir, si no hay una evaluación externa y objetiva, yo presento a los alumnos que quiero y apruebo a los alumnos que quiero [...] y me sube en *Docentia* el índice. Es ridículo, si no hay una evaluación externa...

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:62

(S5) Eso [las evaluaciones del alumnado] es un indicador muy poco fiable y objetivo. Es la valoración que uno hace de lo que a él le parece.

Profundizando en este discurso, de manera latente se deja entrever la consideración de que la evaluación compartida no es fiable, formando así un “muro tradicional” (Flecha et al., 2001, p. 149) para avanzar en sistemas de evaluación formativa y compartida.

En el lado contrario, encontramos el discurso de S1 y S2, que aunque consideran muy útil y necesaria la evaluación externa (cita 4:42), creen que también otras formas pueden ser útiles para comprobarlo. Por ejemplo a través de los instrumentos de evaluación (cita 4:35) o a través de las aportaciones del alumnado al finalizar las asignaturas, a través del prácticum y a través de los egresados (citas 4:24 y 4:44):

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:42

(S1) En eso sí que estoy de acuerdo contigo: que la evaluación externa sí es necesaria. Pero una evaluación externa adecuada.

(S5) Adecuada, que es muy difícil; pero por eso insisto...

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:35

(S5) ¿Cómo mido que tus alumnos han conseguido desarrollar esas competencias?

(S1) A través de los instrumentos de evaluación que utilizamos, del trabajo...

(S5) No, yo con un nuevo evaluador externo.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:24

(S2) [... los alumnos] certifican mediante la evaluación final, cuando hacen la evaluación tanto de la asignatura como al final de la carrera cuando hacen el prácticum y evalúan todo el proceso. Incluso en este proyecto de investigación los egresados han hecho una valoración. Yo creo que dicen cosas bastante positivas de cuál ha sido el proceso de formación que han seguido y sobre todo cuando se han aplicado estas metodologías activas. Yo creo que es positivo. Entonces creo que esa evaluación externa la estamos recibiendo de mensajes que mandan los propios alumnos cuando terminan la carrera y cuando terminan cada una de las asignaturas, cuando hacen la evaluación de la asignatura.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:44

(Moder.) ¿El prácticum no se podría utilizar para mezclar esta evaluación externa y ver cómo van saliendo los chavales?

(S2) Podría ser.

(S1) Es el momento clave pero...

(Moder.) Pero no podría ser un reto de investigaciones y de acción y de... [Todos asienten]

(S1) Yo sinceramente sí que lo creo.

(S2) Es la culminación de todo el proceso.

De cualquier manera, las encuestas como medio de evaluación, tal cual están diseñadas actualmente, son consideradas por ambos como no válidas.

P 4: Grupo Profesores.rtf - 4:43

(S1) En la UVa [Universidad de Valladolid] hay una evaluación externa.

(S4) ¿En la UVa?

(S1) Sí, las encuestas.

(S5) Primero, encuestas que no hace nadie y segundo...

(S1) No, no. Antes se hacían. Antes se hacían y nos daban una paliza y ¿para qué servían?

(S5) Claro porque no hay consecuencias.

(S1) No hay consecuencias. Luego el cómo están diseñadas y todo eso.

(S5) Claro, primero cómo están diseñadas y segundo qué validez tiene eso.

Como se ha podido comprobar mediante el análisis de los discursos, de manera global la evaluación formativa es concebida como un sistema positivo. Pero esta afirmación está cargada de matices, lo que nos lleva a desarrollarlos en el capítulo de conclusiones, junto con los resultados de los cuestionarios.

5. CONCLUSIONES

5.1. RESPUESTAS EN FUNCIÓN DE LAS PREGUNTAS Y
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

5.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

5. CONCLUSIONES

5.1. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo hemos tratado de dar respuesta a las preguntas que motivaron la investigación. Están organizadas dentro de tres grandes apartados que se corresponden con los tres objetivos generales de la misma: (a) analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado en la Educación Superior; (b) conocer la valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida; estos dos primeros objetivos centraron su atención en el estudio del caso concreto de la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España); y, (c) reconstruir la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria. Como hemos explicado en la justificación, éste último surgió una vez inmersos en el trabajo de campo (“objetivo emergente”), puesto que no se había hecho hasta el momento y la tesis está directamente relacionada con el trabajo que se viene desarrollado en la Red.

5.1.1. USO DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

¿Cuáles son los sistemas de evaluación que se ponen en práctica?

Los resultados indican que la tendencia predominante en la Escuela de Magisterio de Segovia es hacia una enseñanza que podríamos situar entre “tradicional” y “eclectica”. A pesar de que el EEES empuja a los docentes a llevar a cabo nuevos sistemas metodológicos donde el alumnado sea el protagonista y el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación continua, vemos cómo es algo que todavía no está instaurado de forma general.

Se ha podido comprobar que los sistemas de evaluación son continuos en mayor medida que formativos: los primeros se dan bastante, mientras que los segundos solo en algunas ocasiones. Éstos últimos se ponen en práctica mediante la devolución del docente de los documentos, resolviendo dudas o comentando resultados de actividades de evaluación y, a veces, permitiendo mejorar los trabajos presentados con la finalidad de regular los errores. La diferencia entre uno y otro es clara: para que un sistema sea formativo debe tener una cierta prolongación en el tiempo; pero no todos los sistemas que son continuos son formativos. Por ejemplo, para que un sistema sea formativo, no basta con evaluar mediante diversos medios a lo largo del curso (trabajos escritos, exámenes, prácticas, etc.); también requiere un *feed-back* rápido sobre los errores para que puedan regularse y aprender de ellos; proceso que, en muchas ocasiones, no se da.

Cabe resaltar que la percepción del profesorado ante este hecho es significativamente más favorable que la del alumnado y los egresados.

¿Cuáles son los medios de evaluación que se utilizan para obtener la calificación final?

La comparación de nuestros resultados con los de investigaciones más antiguas, permite corroborar que actualmente los medios de evaluación no son únicamente exámenes. Nuestros resultados muestran que hay absoluto consenso en considerar que la calificación final se obtiene generalmente mediante las siguientes evidencias (independientemente del peso que tenga cada uno): un examen final y otros medios. Casi nunca se hace sin un examen o mediante la suma de parciales.

Con respecto a la tipología de los exámenes hay un clarísimo consenso en la clasificación de los menos usados: los orales (prácticamente no se usan). No obstante, es el único caso donde las diferencias significativas entre grupos no sitúan al profesorado por un lado y al alumnado y los egresados por otro (o a cada grupo por un lado), sino que las diferencias separan al grupo de alumnos (que consideran que no se usan nunca) del de egresados y profesores (que consideran que se utilizan un poco) [$A \neq (P=E)$]. Después de éstos, se sitúan los exámenes prácticos y los test, que se usan un poco más pero de manera muy escasa. El disenso aparece ante la percepción de cuál es el más utilizado: mientras el profesorado considera que son los exámenes de preguntas cortas, los egresados y los alumnos consideran que son los de preguntas de desarrollo. En este caso, no descartamos que existan problemas de terminología y de unificación a la hora de nombrar el tipo de exámenes: ¿Qué se considera por “pregunta cortas”? ¿Y “de desarrollo”? Este problema terminológico no se daría en otras tipologías que están más definidas como “test”, “práctico” y “oral”.

Como resumen concluimos que: (a) los exámenes más usados son los de desarrollo y los de preguntas cortas; (b) los que se utilizan poco son los prácticos y los test; (c) los que no se utilizan prácticamente nunca son los orales.

Pero lo importante para que sea formativo no es el tipo de examen, sino el *feed-back* que se realiza sobre el mismo (comentando resultados, resolviendo dudas, etc.). Y sobre esta cuestión, hay diferencias significativas entre los tres grupos: los alumnos perciben que había poco *feed-back*, los egresados que algo y los profesores que bastante.

Otros medios citados en los grupos de discusión por los egresados, el alumnado y el profesorado son: las exposiciones orales, las recensiones, las memorias y diarios de prácticas y los portafolios. Éstos últimos son un medio que puede facilitar la evaluación formativa. Pero a pesar de ello, hay consenso en los tres colectivos en considerar que su utilización es escasa, aunque dentro de esa escasez, los grupales son menos utilizados que los individuales. En buena lógica, si la pregunta anterior nos llevaba a concluir que los sistemas de evaluación formativos eran escasos, es razonable que también sea escaso el uso de medios acordes a este sistema.

¿Cómo es la participación e implicación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación?

En la Escuela de Magisterio de Segovia la participación e implicación del alumnado en el proceso de evaluación es una práctica escasa, aunque los datos globales (la media de todos los ítems del bloque) muestran diferencias significativas entre la percepción del profesorado (que considera que se hace algunas veces) y la del alumnado y los egresados (que consideran que se

hace pocas veces) [$P \neq (A=E)$]. Dentro de las diferentes formas de participación e implicación del alumnado, la asiduidad se presenta de la siguiente manera: (a) la discusión del sistema de evaluación: en este caso también existen diferencias significativas que ponen al profesorado en una posición más favorable, puesto que consideran que se hace bastantes veces, mientras que los egresados y el alumnado consideran que algunas veces. (b) La utilización de técnicas que impliquen la participación del alumnado: hay un claro consenso dentro de los tres colectivos en considerar que la evaluación entre iguales, la calificación compartida y la autocalificación son poco o nada utilizadas. Sobre la autoevaluación hay diferencias significativas: el profesorado considera que se utiliza algo y el alumnado y los egresados que poco. (c) Dentro de la escasez señalada en el punto anterior, puede establecerse una categorización en función del mayor al menor uso: 1º la autoevaluación, 2º la evaluación entre iguales, 3º la calificación dialogada y 4º la autocalificación.

Esta escasa participación del alumnado en el proceso se debe a que no ha habido un cambio definitivo en el modelo de Educación Superior; este aspecto se desarrolla más adelante, al buscar respuesta a una de las preguntas de investigación: “¿Ha habido un cambio de roles en el alumnado y el profesorado hacia el modelo que demanda el EEES?”. Una de las causas que podían empujar al colectivo del profesorado a permanecer anclado en prácticas tradicionales en las que no se implica al alumnado en la evaluación (y mucho menos en la calificación), podía ser la creencia de que mediante estos sistemas se produce cierta pérdida de autoridad.

¿Influye la especialidad cursada en los egresados y alumnos a la hora de percibir más o menos formativa y compartida la evaluación vivenciada?

Tomando como punto de partida las conclusiones anteriores que indican que los sistemas de evaluación son formativos en algunas ocasiones y compartidos en muy pocas, las pruebas estadísticas realizadas indican que existen diferencias en las percepciones en función de la especialidad cursada. En el caso de los egresados, las mayores percepciones de haber vivenciado sistemas de evaluación formativa y compartida se encuentran en quienes han cursado la especialidad de Educación Física (EF). En el caso de los alumnos, los de la especialidad de Infantil (EI).

Los resultados ponen de manifiesto una posible contradicción: mientras entre los egresados la especialidad de EF es la única que supera la media, obteniendo los mayores niveles de percepción sobre la utilización de sistemas formativos, en el caso del alumnado es esta especialidad la única que se sitúa por debajo de la media (con una diferencia significativa). Podríamos encontrar la siguiente explicación a este hecho: los egresados habían terminado sus estudios durante los cinco años anteriores a la aplicación de los cuestionarios, mientras que los alumnos estaban cursando sus estudios en ese momento (y se trata de una única generación). Podríamos estar también ante la incorporación de docentes que comienzan a utilizar estos sistemas de evaluación. Como se ha mostrado mediante la construcción de la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa, los orígenes se encuentran en la Escuela de Magisterio de Segovia en el 2005, concretamente en el área de la EF. Como hemos visto, con el paso del tiempo han ido incorporándose más áreas de conocimiento, lo que ha hecho que en otras especialidades (como por ejemplo la de EI) hayan ido implementando prácticas más cercanas a

la evaluación formativa y compartida (dentro de esa escasez en la utilización que ya hemos manifestado) que hace que el alumnado de EI de la generación que se graduó en 2009 tenga una percepción más elevada que la promoción de EF.

¿Influye la categoría profesional, la edad, la posesión de estudios psicopedagógicos, Magisterio o el CAP, la realización de formación de la propia Universidad o los años de experiencia docente en el profesorado a la hora de utilizar sistemas de evaluación más o menos formativos y compartidos?

Las pruebas realizadas indican que no existe una relación estadística entre la categoría profesional del docente, la edad, estar en posesión de estudios psicopedagógicos, Magisterio o el CAP, la realización de formación en la propia Universidad o los años de experiencia con la utilización de sistemas de evaluación formativa y/o compartida. Encontramos la siguiente explicación: poner en práctica sistemas de evaluación formativa y compartida supone alejarse de las viejas prácticas evaluadoras llevadas a cabo en la Universidad, buscando el cambio educativo. Y lo que verdaderamente influye para motivar ese cambio es la variación en las creencias al margen de las variables anteriormente citadas.

¿Existen diferencias en las percepciones de los sistemas de evaluación llevados a cabo en la Escuela de Magisterio de Segovia entre los egresados, el alumnado y el profesorado?

Dentro de cada colectivo, los resultados señalan cierta disparidad intra-grupal. Se detecta la mayor desviación típica dentro del grupo de profesores. Encontramos dos explicaciones ante este hecho: (a) que la muestra de este colectivo es la menor de las tres y por lo tanto, la desviación de un sujeto con respecto a la respuesta media, provoca una variación mayor que si la muestra es más grande; (b) los cuestionarios se centraban en preguntar al profesorado sobre sus prácticas docentes (lo que ellos hacen), mientras que al alumnado y a los egresados se les preguntaba sobre lo vivenciado en su proceso de evaluación (lo que los profesores hacen con ellos). Debe tenerse en consideración que existe mayor diversidad en las tipologías de profesorado (en función de los sistemas de evaluación que utilizan) que en la percepción de los estudiantes y egresados sobre los sistemas de evaluación “vividos”.

Esta conclusión sustenta la segunda, pues cuando las respuestas han sido significativamente diferentes entre unos colectivos y otros (inter-grupales), se han dado de la siguiente manera: (a) en la mayoría de casos el profesorado por un lado y el alumnado y los egresados por otro [$P \neq (A=E)$]; (b) en algunos casos las percepciones de los grupos han sido diferentes entre los tres grupos ($P \neq A \neq E$); (c) en un solo caso las diferencias han separado al grupo de alumnos del de egresados y profesores [$A \neq (P=E)$] (referente a la utilización de exámenes orales, como hemos comentado líneas más arriba). Esto puede explicarse también con el argumento anterior: por un lado, los profesores puntúan más alto en los ítems que se relacionan con la evaluación formativa y compartida porque son conscientes de que son sistemas más acordes a las exigencias del EEES (y por lo tanto, hacia los que se deberían estar acercando). Por otro lado, para acercar las percepciones del profesorado a las de los estudiantes y egresados, los primeros deberían asumir una posición crítica ante su propia práctica docente. Eso es algo que supondría hacer un

esfuerzo de reflexión y autocrítica y eso es algo que al profesorado todavía le cuesta. Podríamos estar ante una incoherencia de gran calado: el profesorado exige al alumnado que desarrolle una capacidad autocrítica (como manera de afrontar las situaciones cotidianas en general y para participar en el proceso de evaluación en particular), pero ellos mismos no lo hacen.

Comparando las similitudes y diferencias de los resultados entre los cuestionarios y los GD, se encuentran coincidencias entre la opinión de egresados y alumnos (siendo por lo general la de los primeros más favorable que la de los segundos). Pero en el caso del profesorado sucede algo diferente: como acabamos de indicar, en los cuestionarios la percepción de los profesores es mucho más favorable que la de los egresados y alumnos, mientras que en los grupos de discusión se encontraron, como acabamos de señalar, discursos muy dispares (acordes con las diferentes tipologías de profesorado). Recordemos que, por lo general, los docentes son conscientes de cuáles son los sistemas de evaluación más acordes con el EEES. Tomando esta premisa como punto de partida, resulta sencillo contestar un cuestionario teniendo esta consideración presente, provocando (consciente o inconscientemente) un posible acercamiento de la posición de la práctica docente hacia estos sistemas deseados. Por el contrario, es más complicado mostrar ese acercamiento mediante un discurso en el que se pueden analizar ideas latentes y descubrir posibles “clausulas de salvaguardia” (que pretenden mostrar al emisor ante un posicionamiento sobre una idea que no se corresponde con la realidad). Esta reflexión nos lleva a la misma idea señalada en el punto anterior: que el profesorado no es totalmente crítico ante su práctica docente.

Las correlaciones entre los diferentes ítems del cuestionario han mostrado relaciones estadísticamente relevantes entre unas y otras preguntas dentro de cada colectivo (intra-grupales), pero no hay ninguna correlación que sea idéntica en los tres grupos (intra-grupal).

5.1.2. VALORACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

¿Cómo valoran los tres colectivos implicados el uso de sistemas de evaluación formativa y compartida?

Como se ha indicado anteriormente, los resultados de los cuestionarios indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia los sistemas de evaluación formativa se desarrollan en algunas ocasiones y los de evaluación compartida en muy pocas. A pesar de esto, los resultados de los GD muestran que dentro de las asignaturas en las que se usa, la valoración general es positiva. No obstante, no deben ignorarse los siguientes aspectos que también emergen del análisis: aunque el alumnado lo valora favorablemente, son los egresados quienes más ventajas ven en este tipo de evaluación experimentada durante su periodo de formación inicial. El profesorado, por lo general, también hace una valoración global positiva, aunque depende de la tipología: existen discursos “innovadores” convencidos de las ventajas, pero preocupados por hacer una evaluación formativa coherente, y discursos más “tradicionales” que solo la consideran útil si permite la certificación de competencias.

¿Cuáles son las ventajas de los sistemas de evaluación formativa y compartida?

Las ventajas fundamentales señaladas en los GD (y coincidentes en los tres colectivos) son las siguientes: el alumnado mejora el aprendizaje desarrollándolo de manera más profunda debido a los condicionamientos que supone la evaluación; el aprendizaje es muy potente porque el alumnado lo experimenta mediante la autorregulación de sus errores; también permite obtener mejores calificaciones, fomentar la capacidad crítica y de reflexión y formar al alumnado en competencias necesarias en su vida como ciudadanos en una sociedad democrática; además, el profesorado la considera más coherente con las exigencias del EEES que pide la evaluación de competencias y al profesorado de FIP les permite “predicar con el ejemplo” sobre los sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales.

Las ventajas citadas han sido señaladas en la literatura especializada, pero en nuestra investigación emerge una idea no recogida anteriormente gracias al doble rol que representan los egresados: el de alumnos y el de maestros. Atendiendo a esta idea, cabe destacar que las ventajas han sido manifestadas desde el rol de ex alumnos y muy superficialmente desde el rol de maestros, lo que nos lleva a destapar que existen dificultades para el profesorado a la hora de utilizar sistemas de evaluación formativa y compartida en las escuelas, idea que desarrollamos en el siguiente punto.

¿Cuáles son las dificultades o inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa y compartida?

Tras el análisis de los discursos de los GD emergen dos planteamientos diferenciados en torno a los inconvenientes: (a) se ponen de manifiesto las desventajas que se encuentran al desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en la Universidad, que coinciden con las recogidas en la literatura especializada; (b) se descubre otra cuestión que no se señala en la bibliografía: las barreras que los egresados encuentran en las escuelas al poner en marcha sistemas formativos y compartidos, manifestadas desde su rol de maestros en ejercicio. Desarrollamos ambas pues muestran posibles carencias en la formación inicial de los maestros.

(a) Con respecto a las desventajas en la Universidad, los resultados indican que hay coincidencia en los tres colectivos en considerar las siguientes: que implican mayor tiempo y carga de trabajo (en el caso del profesorado esto se multiplica cuando los grupos son muy numerosos) y que se necesita un proceso de adaptación tanto para el alumnado como para el profesorado. Por otro lado, emergía en los discursos del alumnado y del profesorado el planteamiento de otro posible problema: que la evaluación formativa y compartida no es factible en todas las asignaturas o que lo es solamente en algunas con características determinadas. La literatura responde a tal planteamiento afirmando que considerar que este sistema de evaluación es válido solo en algunas asignaturas es una cuestión de prejuicios y tradiciones. Nosotros corroboramos esta idea, pero matizamos que sobre todo se debe a que son aquellas materias en las que ya se lleva a cabo un sistema de evaluación formativa y compartida las que se ven como más viables. En el momento en el que una asignatura catalogada como "difícil" para llevar a cabo una evaluación de este tipo la pusiese en práctica, la percepción probablemente cambiaría, considerando tal asignatura dentro de las que sí que se puede aplicar este tipo de evaluación.

De modo que podríamos decir que no existen asignaturas más apropiadas que otras para llevar a cabo la evaluación formativa y compartida. La percepción de quienes consideran que sí que existen asignaturas más apropiadas se basa en las experiencias vividas. No obstante, es muy importante tener en cuenta que la evaluación ha de adaptarse a cada materia. El ejemplo que mejor apoya esta idea se encuentra en la Red de Evaluación Formativa y Compartida, donde hay incorporadas 32 áreas de conocimiento muy diversas en las que se aplica este sistema de evaluación.

(b) Con respecto a las dificultades que los egresados han encontrado en los centros, los resultados de los GD destacan fundamentalmente tres: (1) el entorno y las condiciones de trabajo (la tipología de centro y los compañeros y compañeras); (2) las familias; (3) la predisposición del profesorado y del alumnado para la adaptación al cambio. Cuando se encuentran entornos muy rígidos y compañeros tradicionales, la puesta en marcha de sistemas alternativos de evaluación se dificulta. Si a ello se le suma la presión que pueden ejercer las familias poco predispuestas a las innovaciones y el esfuerzo que ha de hacer tanto el profesorado como el alumnado, los maestros se enfrentan a bastantes dificultades que han de sortear. Se observa por tanto que desde el rol de maestros plantean dificultades de gran calado, que nos llevan a concluir que desde la FIP todavía no se consigue transmitir con total nitidez una base que permita a los futuros maestros llevar a cabo estos sistemas cuando desarrollen su futura práctica docente en las escuelas y hacer frente a las problemáticas específicas que allí se encuentran (familias, entorno de trabajo, etc.). Para solventar estas dificultades que surgen en las escuelas, en el apartado de “Futuras líneas de investigación”, planteamos dos propuestas: formación a los maestros y asesoramiento desde la Universidad.

¿Qué utilidad tienen los medios y técnicas de evaluación formativa y compartida?

Sobre los medios de evaluación, los resultados de los GD indican que, de manera general, la diversidad en su utilización es valorada positivamente, pero encontramos cuestiones relevantes respecto a los exámenes, las memorias de prácticas y los portafolios.

(1) Como mostraban los resultados de los cuestionarios, el examen es un medio muy utilizado, sobre todo los de preguntas cortas y de desarrollo. A pesar de esto, en los GD de los tres colectivos aparecen discursos en contra de su uso debido a que no se enfoca de manera formativa.

(2) Los resultados del GD del alumnado muestran que existe consenso absoluto en considerar la memoria de prácticas como un medio de evaluación poco fiable, debido a que el profesor tutor de la Universidad (que es quien las evalúa) no es la persona que ha estado acompañándoles en su periodo en el centro y por lo tanto no conoce de primera mano la evolución del proceso de aprendizaje. Además queremos subrayar una idea que emerge de los discursos de los estudiantes: la escasa evaluación formativa que reciben durante las prácticas en los centros, lo que provoca un incipiente sentimiento de soledad durante este periodo. Consideramos que es, precisamente durante las prácticas, cuando necesitan mayor apoyo, pues como es normal, les desbordan las dudas en los comienzos de su desempeño profesional.

(3) Otros medios de evaluación considerados como positivos a lo largo de los GD de los alumnos y egresados han sido las recensiones, las exposiciones y el diario de prácticas. El profesorado también considera como positivo el uso del portafolios, aunque se resalta la carga de trabajo que conlleva su continua corrección. Este último medio no ha sido citado por el alumnado ni por los egresados. Encontramos la explicación a este hecho en su escasa utilización, como mostraban los resultados de los cuestionarios.

Sobre las técnicas de evaluación, los resultados de los GD nos llevan a una conclusión clara: aquellas que requieren únicamente la participación personal (autoevaluación o autocalificación) o con el profesor (calificación dialogada, evaluación compartida, etc.) son consideradas por los discentes como positivas; mientras que aquellas en las que se requiere la participación del resto de compañeros (evaluación entre pares) se consideran negativas debido al desconocimiento que provoca la inexperiencia.

¿Se reproduce en la práctica profesional lo vivido como estudiante?

Los discursos muestran cómo el alumnado que valora positivamente los sistemas de evaluación formativa vividos durante su FIP, en ocasiones los reproduce en la escuela, a pesar de encontrar algunos inconvenientes señalados anteriormente (el entorno y las condiciones de trabajo, las familias o la predisposición del profesorado y del alumnado para la adaptación al cambio). No obstante, de estos discursos se desprende la conclusión de que los factores más importantes para la utilización de la evaluación formativa y compartida en la escuela son las creencias y la convicción del profesorado de que estos sistemas ofrecen mejores resultados.

¿Qué propuestas pueden hacerse para mejorar los sistemas de evaluación??

Para mejorar los sistemas en la Universidad desde los tres GD se propone: (1) que se clarifique desde el principio el sistema de evaluación que se va a seguir y se dé información suficiente sobre los medios, las técnicas e incluso los instrumentos de evaluación, permitiendo al alumnado participar tanto en la construcción del sistema como en el proceso. (2) Para que la calificación de los trabajos grupales sea más justa, se propone la auto-distribución grupal de la calificación. (3) Que haya una mayor coordinación entre el profesorado. (4) Que se reduzca el número de estudiantes en las aulas que permitiría que la evaluación fuera más personalizada. (5) Que se busque la coherencia en los discursos del profesorado en cuanto a la obligatoriedad de la asistencia a clase.

¿Ha habido un cambio de roles en el alumnado y el profesorado hacia el modelo que demanda el EEES?

El análisis de los discursos de los GD nos arroja la idea de que todavía no se ha dado un cambio de rol real adaptado a las exigencias del EEES en la totalidad del alumnado: aunque en los resultados aparecen discursos comprometidos, con interés por ser los protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollar un espíritu crítico, también aparecen otros que dejan entrever una actitud pasiva y un rol tradicional. Consideramos que esta adaptación supone un cambio cultural importante, pues exige un cambio de valores (estimar el esfuerzo, el sacrificio que supone un trabajo más continuo, etc.), y como todo cambio cultural, ha de implementarse paulatinamente.

Los resultados del GD del profesorado muestran también diversidad en cuanto a la adaptación a los nuevos retos que plantea este nuevo espacio: por un lado encontramos discursos de parte del profesorado que manifiestan el desempeño de un rol adaptado al EEES, tanto metodológicamente como en la evaluación (aunque expresen las dificultades que ello les supone, como la necesaria e incesable búsqueda de coherencia) y, por otro lado, discursos que indican que la adaptación ha sido únicamente de la metodología.

¿Tiene claro el profesorado la diferencia terminológica entre “evaluación” y “calificación”?

En el primer capítulo del marco teórico hemos expuesto la diferencia entre evaluación y calificación, donde se indicaba que las funciones de la primera son las siguientes: formadora, reguladora, pedagógica, comunicadora y ambientadora; mientras que las de la segunda son: certificadora, selectiva, comparativa, de control. Los resultados muestran que cuando se aborda el tema de si la evaluación formativa es certificadora o no en el GD del profesorado, ningún discurso se predispone a considerar esta función (certificadora) como parte de la calificación y no de la evaluación, como hemos considerado en este trabajo. El posicionamiento ante este tema aparece muy claro en los discursos, correspondiéndose con las tipologías de profesorado (“innovador”, “eclectico” y “tradicional”) establecidas en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utilizan.

5.1.3. RECONSTRUCCIÓN DE LA INTRAHISTORIA DE LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

El capítulo referido a la construcción de la intrahistoria de la Red se ha organizado de manera cronológica (análisis longitudinal), utilizando los cursos académicos como unidad de análisis. A continuación se presentan las principales conclusiones de manera transversal, de manera que el lector o lectora pueda observar cómo las temáticas analizadas en cada uno de los cursos académicos (financiación, congresos, investigación, publicaciones y TICs) han ido evolucionando con el paso del tiempo.

Financiación

La concesión de ayudas a proyectos I+D (autonómicos y nacionales) y a proyectos de innovación docente (de las diferentes Universidades) ha permitido el desarrollo de investigaciones fundamentales. Para la realización de congresos se ha contado también con diferentes ayudas económicas.

Congresos

La Red ha organizado anualmente congresos desde 2006 y desde 2009 son de alcance internacional. Anualmente se ha buscado que las actividades organizadas (talleres, sesiones de debate, mesas redondas, etc.) no fueran eminentemente teóricas, sino que tuviesen una aplicación práctica. Aunque siempre hay ponencias, el objetivo es presentar comunicaciones

sobre experiencias docentes de evaluación formativa y/o compartida y la discusión de las mismas en mesas de trabajo.

Líneas de investigación

La temática fundamental de investigación durante los primeros cursos se centró en analizar las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones para la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y compartida. A partir del curso 2007/08, el análisis adquirió un enfoque más complejo y se comenzó a trabajar a una mayor escala, con el objetivo de lograr una fundamentación sólida. Para ello se realizó una diversificación de las temáticas de estudio. Así se comenzó a analizar también la relación que existía entre la evaluación, las metodologías activas, la carga de trabajo para el profesorado y el alumnado y el rendimiento académico. Durante el curso siguiente (2008/09) se continuó profundizando en el rendimiento académico, pero la innovación temática continuaba ampliándose hacia las percepciones del alumnado y del profesorado sobre los sistemas de evaluación llevados a cabo. También han ido emergiendo otras líneas de investigación como las de evaluar los elementos de los programas (objetivos, contenidos, metodología, competencias y evaluación) o analizar la calificación de exámenes parciales corregidos por iguales.

La concesión del I+D nacional sobre “La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física” ha hecho centrar la investigación de la Red en la FIP de Educación Física, y las perspectivas de futuro continúan en esta línea, pues en la actualidad se ha presentado la solicitud de un nuevo I+D también centrada en los estudiantes de grado de Educación Física (y los egresados en ejercicio).

Respecto a las técnicas de recogida de datos, se fueron ampliando para permitir una investigación más enriquecedora gracias al pluralismo metodológico. Al principio se centraban en los informes que cumplimentaba el profesorado, pero a partir de 2008/09 se comenzó a trabajar con otras herramientas de recogida de datos como los GD y los cuestionarios (al profesorado y al alumnado), permitiendo recoger también las voces del alumnado y los egresados. Todas las herramientas han sido mejoradas desde su creación para hacer más riguroso el análisis de los datos y la posibilidad de llevar a cabo la triangulación metodológica mediante la complementariedad de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Publicaciones

Durante los dos primeros cursos tras la creación de la Red se recogieron datos de experiencias docentes que posteriormente fueron el sustento de libros colectivos. Pero del curso que más producción científica se ha extraído es del 2008/09, pues además del análisis de los informes que se venían haciendo, se añaden las posteriores publicaciones sobre datos analizados en este curso a raíz de la concesión del I+D de la Junta de Castilla y León. Con respecto a los informes del profesorado, puede observarse que existen publicaciones de datos obtenidos en todos los cursos académicos hasta el curso 2010/11, del que todavía no existe ninguna publicación, a pesar de coincidir con la mejora de las herramientas a utilizar para ello (informe del profesorado y cuestionario del alumnado).

Tomando como referencia el año de publicación de los documentos del grupo, la producción científica ha sido mayor en unos cursos que en otros. Desde la primera de la Red en 2007, el año con más publicaciones es 2012 (con 17 documentos científicos publicados), seguido de 2008, 2011 y 2013 (empatados con 9). En el momento de la redacción final de esta tesis hay 57 artículos publicados (incluyendo los tres que están en prensa). A partir de 2010 se comenzó a publicar en revistas fuera de España (iberoamericanas e inglesas), difundiendo los resultados genéricos de la Red a nivel internacional.

Utilización de TICs

En el curso 2006/07 se creó una base de datos con *EndNote* 10.0 para la recogida de referencias bibliográficas. A pesar de su lenta consolidación, finalmente fue bastante completa.

La creación de un espacio para la Red dentro del portal *INNOVA* fue un avance, aunque no se aprovechó todo su potencial pues se incluyeron pocos documentos. Al tratarse de una herramienta para uso interno, las personas ajenas a la Red no tenían acceso. Por eso se ha planteado recientemente el desarrollo de un blog que funcione como punto de encuentro.

Expansión de la Red

El proceso de expansión de la Red ha avanzado desde sus comienzos, triplicando en la actualidad el número de docentes con los que comenzó (pasando de 46 a 150) y las áreas de conocimiento (de 9 a 32), así como duplicando las Universidades implicadas (de 15 a 30). No obstante, esta expansión ha sido principalmente dentro de España, pues fuera de la misma solamente hay una conexión con un grupo de cuatro docentes de Inglaterra e Irlanda y un grupo incipiente de tres docentes en Chile y Colombia.

Retos para el futuro de la Red

Ampliarla a nivel internacional, creando vínculos con otros grupos ya existentes en Europa y en Latinoamérica que trabajen en campos semejantes y concursando a convocatorias de I+D europeas (Programa Marco de la Unión Europea).

En el momento de la redacción de esta tesis se está a la espera de la resolución del proyecto de I+D presentado a la convocatoria del Ministerio. Además, desde la coordinación de la Red se fomenta que el profesorado participe en otras convocatorias de investigación que puedan solicitarse de forma complementaria desde las Comunidades Autónomas o desde las Universidades.

Respecto a la perspectiva futura de los congresos internacionales de la Red, se ha acordado que éstos tengan carácter bianual y en los años que no se realice, organizar unas jornadas internas o *symposium* para los miembros de la Red, de carácter más coordinativo, dialógico y de intercambio de experiencias y convivencia. Se ha propuesto hacer las jornadas del 2014 en Cala Canyelles (Costa Brava), que serán organizadas por los grupos de Barcelona. También se ha planteado organizar el congreso internacional de 2015 en Santander.

Con respecto a las temáticas y líneas de trabajo, desde la Red se prevé continuar profundizando con la investigación de los datos procedentes de las experiencias docentes, pero recogidos en un nuevo formato denominado “buenas prácticas” (sustituyendo los anteriores “autoinformes del profesorado”). Por otro lado, aunque dentro de la Red se incluyen profesores y profesoras de 32 áreas de conocimiento, las evaluaciones previas recibidas a los primeros proyectos presentados, hicieron que el actual proyecto I+D nacional se centrara en la investigación sobre la FIP de Educación Física. Las indicaciones de los técnicos y evaluadores del Ministerio hacen que las perspectivas de futuro continúen en esta línea.

La metodología de trabajo utilizada dentro de la Red se centra en ciclos de I-A. Así mismo, las técnicas de recogida de datos utilizadas hasta el momento son: los autoinformes del profesorado, los cuestionarios y los GD realizados a alumnos, egresados y profesorado. Nosotros planteamos como una posible propuesta de futuro, que se podría pensar en avanzar hacia una metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006), ampliando las técnicas de investigación y acercarse a la realidad desde una perspectiva más participativa (relato comunicativo de vida cotidiana, GD comunicativo, observación comunicativa, etc.).

Con respecto a las publicaciones futuras sobre los trabajos desarrollados dentro de la Red, en la actualidad, además de los artículos aceptados hay otros pendientes de evaluación. Así mismo, se están desarrollando seis tesis doctorales relacionadas con la Red (entre las que se encuentra esta) y que a fecha de la redacción de este informe no han sido defendidas.

La utilización de las TICs para maximizar el trabajo colaborativo es la “asignatura pendiente” en la Red. La necesidad de un espacio colectivo se percibe claramente a medida que aumentan los trabajos publicados y el número de profesores que se van incorporando a la misma. El espacio del que se disponía en el portal *INNOVA* no era suficiente para la comunicación y visibilidad del grupo y en la última asamblea se ha decidido comenzar a trabajar en otro punto de encuentro digital. Patricia Pintor (Universidad de la Laguna) y Marisa Santos (Universidad Autónoma de Madrid) asumieron el reto de la creación y mantenimiento de un blog. En el momento de redacción de la tesis se encuentra en construcción y se aloja en: <http://redevaluacionformativa.wordpress.com/>

Como posible propuesta de futuro planteamos la posibilidad de ampliar la presencia de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en las redes sociales (*Facebook*, *Twitter*, etc.).

5.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez mostradas las principales aportaciones del trabajo realizado, en este último apartado se pretenden señalar las líneas de trabajo que se abren con esta tesis. Las dos primeras hacen referencia a proyectos que pretendo desarrollar personalmente y que han emergido de esta investigación.

(1) En los GD emergían diferentes propuestas para mejorar los sistemas de evaluación (y calificación). Una de ellas, era que otorgase la posibilidad al alumnado de llevar a cabo la autodistribución grupal de la calificación de los trabajos realizados en grupo, para que ésta fuera más justa. Esta idea está muy poco investigada, por lo que me pareció una propuesta interesante para continuar investigando, pues es cierto que cuando el profesorado califica trabajos grupales y otorga una nota equitativa a cada miembro del grupo, pueden surgir incertidumbres sobre si es justo o no (en muchas ocasiones no todos los miembros se involucran de la misma manera en el proceso del trabajo). Esta idea me llevó a diseñar un Proyecto de Innovación Docente titulado “Calificación individual de trabajos grupales”, que ha sido aprobado para su ejecución en el curso 2013/14 dentro del plan estratégico del Vicerrectorado de Docencia dentro de las acciones de apoyo a la Innovación Docente en la Universidad de Valladolid. Los objetivos del mismo son: (a) verificar si la repartición de la nota de los trabajos grupales por parte de los propios miembros del grupo supone una manera justa de calificar desde la perspectiva del alumnado; (b) analizar las ventajas y las desventajas de este sistema de calificación de trabajos grupales y proponer posibles soluciones ante los inconvenientes planteados; (c) desarrollar sistemas dialógicos de evaluación y calificación con el alumnado, permitiendo al alumnado formar parte activa del proceso. Además, el potencial del proyecto reside en la interdisciplinariedad, pues se incluyen participantes de diferentes estudios de grado (Comunicación Social, Educación Infantil, Educación Primaria, Enfermería, Fisioterapia, Ingeniería Agraria, Pedagogía General y Social, Trabajo Social y Traducción e Interpretación), pertenecientes a cuatro Universidades diferentes: de España, la Universidad de Valladolid y la Universidad San Jorge de Zaragoza; de Italia, la *Università degli studi di Firenze*; de Colombia, la Universidad de Cartagena. El proyecto actualmente está en su fase de inicio (se ejecutará a lo largo de todo el curso 2013/14 y probablemente durante 2014/15), por lo que lo considero una línea de investigación que voy a desarrollar y que ha surgido a partir de esta tesis.

(2) Durante el verano de 2013 realicé una estancia de investigación en la Universidad de Cartagena (Colombia), donde analicé los sistemas de evaluación que se estaban llevando a cabo en las diferentes asignaturas mediante las guías docentes (“proyecto docente”) donde aparecen detallados los contenidos, objetivos, metodología, evaluación y bibliografía necesaria. A fecha de la redacción final de esta tesis, me han concedido una beca para realizar una nueva estancia de investigación en la misma Universidad en 2014, por lo que pretendo continuar con el trabajo iniciado. Además existe la posibilidad de comparar los sistemas de evaluación que se desarrollan en la Universidad de Cartagena (Colombia) con los sistemas de evaluación que se desarrollan en la Escuela de Magisterio de Segovia (analizados en la tesis), para hacer una serie de propuestas de mejora en ambas instituciones, extrapolando los sistemas de evaluación que dan resultados exitosos en el alumnado.

Tras estas líneas de trabajo que pretendo desarrollar, planteo otras posibilidades de investigación que quedan abiertas para el futuro a partir de esta tesis:

(3) Consideramos necesario introducir mejoras en el sistema de evaluación para abordar los problemas que encuentra el alumnado durante el periodo de prácticas en los centros. Para ello proponemos el acompañamiento del alumnado mediante la evaluación formativa durante este proceso, para que aprendiesen autorregulando sus errores. Por otro lado, sería muy positivo involucrar más a los maestros tutores de los centros en el periodo de formación del alumnado, dándoles lugar a desarrollar una actitud más crítica que permitiría un aprendizaje más profundo.

(4) Como hemos indicado en las conclusiones, los egresados encuentran demasiadas barreras cuando van a aplicar sistemas de evaluación formativa y compartida en las escuelas y no se ha conseguido formar en la resolución de conflictos desde la Universidad para hacer frente a las dificultades que van a encontrar en los colegios. Por eso proponemos crear una Comisión de Asesoramiento para Egresados (C.A.E.) desde la Universidad, con la finalidad de poder orientarles y aconsejarles sobre estos problemas que encuentran en los primeros años de su práctica como docente. Esto cumpliría una doble función: por un lado, el apoyo a los egresados mediante la detección y la búsqueda de soluciones para esos problemas reales que les surgen, y por otro, permitiría mediante el conocimiento de dichos problemas, la mejora de la formación de los futuros maestros, alertándoles de esas barreras que existen en la práctica de la profesión, y formándoles para afrontarlas de manera realista.

(5) Una de las inquietudes que afloran a lo largo de esta investigación, es el desconocimiento existente sobre sistemas de evaluación formativa y compartida. Es un problema que afecta a los maestros y maestras que desarrollan su labor docente en los colegios y a los docentes universitarios. Por ello proponemos la elaboración de materiales divulgativos sobre la materia (al margen de los artículos científicos), la impartición de cursos, talleres y seminarios para los maestros y maestras que ejercen en colegios e incluso en las Universidades, para poder compartir las experiencias prácticas (y teóricas) de quienes conocen los sistemas de evaluación formativa y compartida, y para formar a quienes no los conocen.

6. CONCLUSIONI (ITALIANO)

6.1. RISULTATI SECONDO GLI OBIETTIVI DI RICERCA

6.2. FUTURE LINEE DI INVESTIGAZIONE

6. CONCLUSIONI

6.1. RISULTATI SECONDO GLI OBIETTIVI DI RICERCA

In questo capitolo abbiamo cercato di rispondere alle domande che motivarono la ricerca. Sono organizzate in tre sezioni principali che corrispondono ai tre obiettivi della tesi: (1) analizzare l'utilizzo dei sistemi di valutazione degli studenti che sono utilizzati nell'Istruzione Superiore; (2) conoscere come stimano i laureati, alunni e professori i sistemi di valutazione formativa e condivisa. Questi due primi obiettivi centrarono la attenzione nello studio di un caso particolare: la Scuola di Magistero di Segovia (Università di Valladolid, Spagna). (3) Ricostruire l'intra-storia della "Rete di Valutazione Formativa e Condivisa nella Docenza Universitaria". Come abbiamo spiegato nella giustificazione, questo ultimo sorse una volta immersi nel lavoro di campo ("obiettivo emergente"), dato che non si era fatto fino al momento e la tesi è direttamente relazionata col lavoro della Rete.

6.1.1. USO DEI SISTEMI DI VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DI MAGISTERO DI SEGOVIA

Quali sono i sistemi di valutazione che si mettono in pratica?

I risultati indicano che la tendenza predominante nella Scuola di Magistero di Segovia è verso un insegnamento che potremmo situare tra "tradizionale" e "eclettico." Malgrado l'EHEA spinga i docenti a svolgere nuovi sistemi metodologici dove gli studenti sono i protagonisti e l'epicentro del processo di insegnamento-apprendimento e di valutazione continua, vediamo come ancora non è instaurato di forma generale.

Si è potuto comprovare che i sistemi di valutazione sono continui in maggiore misura che formativi: i primi si danno abbastanza, mentre i secondi solo in alcuni occasioni. Questi ultimi si mettono in pratica mediante la devoluzione del docente dei documenti, risolvendo dubbi o commentando risultati di attività di valutazione e, a volte, permettendo di migliorare i lavori presentati con la finalità di regolare gli errori. La differenza tra uno ed un altro è chiara: affinché un sistema sia formativo deve avere un certo prolungamento nel tempo; ma non tutti i sistemi che sono continui sono formativi. Per esempio, affinché un sistema sia formativo, non basta valutare mediante diversi mezzi durante il corso (lavori scritti, esami, pratiche, ecc.); richiede anche un *feedback* rapido sugli errori affinché possano regolarsi ed imparare di essi; processo che, in molte occasioni, non si dà.

Dobbiamo risaltare che la percezione del professorato davanti a questo fatto è significativamente più favorevole che quella degli studenti e laureati.

Quali sono i mezzi di valutazione che si usano per ottenere il voto finale (punteggio)?

Il paragone dei nostri risultati con quelli di investigazioni più antiche, permette di corroborare che i mezzi di valutazione non sono attualmente unicamente esami. I nostri risultati mostrano che c'è assoluto consenso in considerare che il voto finale (punteggio) si ottiene generalmente mediante

le seguenti evidenze (indipendentemente del peso che abbia ognuno): un esame finale ed altri mezzi. Non si ottiene quasi mai senza un esame o mediante la somma di esami parziali.

Rispetto alla tipologia degli esami c'è un chiaro consenso nella classificazione dei meno usati: praticamente gli orali, non si usano. Nonostante, è l'unico caso dove le differenze significative tra gruppi non situano al professorato da una parte ed agli studenti e laureati per un'altra, o ad ogni gruppo da una parte. Le differenze separano al gruppo di alunni che considerano che non si usano mai, di quello di laureati e professori che considerano che si usano un po' [$A \neq (P=L)$]. Dopo questi, si situano gli esami pratici ed i test, che si usano un po' più, ma anche scarsamente. Il dissenso appare su quale è il più utilizzato: mentre il professorato considera che sono gli esami di domande brevi, i laureati e gli alunni considerano che sono quelli di domande di sviluppo (domande lunghe). In questo caso, non scartiamo che esistano problemi di terminologia, non esistendo unificazione nel momento di nominare il tipo di esami: Che cosa si considera "domanda breve?" E "domanda di sviluppo" o "domanda lunga"? Questo problema terminologico non si darebbe in altre tipologie che sono più definite come "test", "esame pratico" e "esame orale."

Pertanto concludiamo che: (a) gli esami più usati sono quelli di sviluppo (domande lunghe) e quelli di domande brevi; (b) quelli che si usano poco sono gli esami pratici ed i test; (c) quelli che non si usano quasi mai sono gli esami orali.

Ma la cosa importante affinché sia formativo non è il tipo di esame, bensì il *feedback* che si realizza commentando risultati, resolvendo dubbi, ecc. E su questa questione, ci sono differenze significative tra i tre gruppi: gli alunni percepiscono che c'era poco *feedback*, i laureati che a volte ed i professori che abbastanza.

Altri mezzi citati nei gruppi di discussione (GD) per i laureati, gli alunni ed i professori sono: esposizioni orali, recensioni, memorie e diari di tirocini ed portfolio. Questi ultimi sono un mezzo che può facilitare la valutazione formativa. Ma nonostante, c'è consenso nei tre gruppi in considerare che il suo utilizzo è scarso, benché dentro quella scarsità, i grupपालi sono meno utilizzati che gli individuali. Logicamente, se la domanda anteriore ci portava a concludere che i sistemi di valutazione formativi erano scarsi, è ragionevole che anche sia scarso l'uso di mezzi concordi a questo sistema.

Come è la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione e votazione?

Nella Scuola di Magistero di Segovia la partecipazione e coinvolgimento degli studenti nel processo di valutazione è una pratica scarsa, benché i dati globali (il valore atteso o media di tutti gli item del blocco), mostrano differenze significative tra la percezione del professorato che considera che si fa a volte, e quella degli studenti e i laureati che considerano che si fa poche volte [$P \neq (A=L)$]. Le differenti forme di partecipazione e il coinvolgimento degli studenti presentano la seguente frequenza: (a) la discussione del sistema di valutazione: in questo caso esistono anche differenze significative che mettono al professorato in una posizione più favorevole, perché considerano che si fa abbastanza volte, mentre i laureati e gli studenti considerano che si fa a volte. (b) L'utilizzo di tecniche di valutazione che implicano la partecipazione e il coinvolgimento

degli studenti: c'è un chiaro consenso dentro i tre gruppi in considerare che la valutazione tra pari o uguali (tra studenti), la votazione condivisa e dialogata (tra professore e studente) e l'autovotazione sono poche o niente utilizzati. Sull'autovalutazione ci sono differenze significative: il professorato considera che si usa a volte e gli studenti e i laureati che si usa poco. (c) Dentro la scarsità indicata nel punto anteriore, può stabilirsi una categorizzazione in funzione del maggiore al minore uso: 1° l'autovalutazione, 2° la valutazione tra pari o uguali, 3° la votazione condivisa e dialogata e 4° l'autovotazione.

Questa scarsa partecipazione degli studenti nel processo si deve a che non c'è stato un cambiamento definitivo nel modello d'Istruzione Superiore; questo aspetto si sviluppa più avanti, cercando risposta ad una delle domande di ricerca: "c'è stato un cambiamento di ruoli negli studenti ed il professorato verso il modello che chiede l'EHEA?". Una delle cause che potevano spingere al gruppo del professorato a rimanere ancorato in pratiche tradizionali nel quale non si formata la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti nella valutazione, e molto meno nella votazione, poteva essere la credenza che mediante questi sistemi si prodursi una certa perdita di autorità.

Influisce la specialità di Magistero frequentata sui laureati ed alunni nel momento di percepire più o meno formativa e condivisa la valutazione vissuta?

Prendendo come punto di partenza le conclusioni anteriori che indicano che i sistemi di valutazione sono formativi in alcuni occasioni e condivisi in molti poche, le prove statistiche realizzate indicano che esistono differenze nelle percezioni in funzione della specialità frequentata. Nel caso dei laureati, le maggiori percezioni di avere vissuto sistemi di valutazione formativa e condivisa si trovano in quelli che hanno frequentato la specialità di Educazione Fisica (EF). Nel caso degli alunni, in quelli della specialità di Educazione Infantile (EI).

I risultati evidenziano una possibile contraddizione: mentre tra i laureati la specialità di EF è l'unica che supera il valore atteso ottenendo i maggiori livelli di percezione sull'utilizzo di sistemi formativi, nel caso degli studenti è questa specialità l'unica che si situa sotto il valore atteso, con una differenza significativa. Potremmo trovare la seguente spiegazione a questo fatto: i laureati avevano finito i suoi studi nei cinque anni anteriori all'applicazione dei questionari, mentre gli alunni stavano frequentando i suoi studi in quello momento, e si tratta di un'unica generazione. Potremmo stare anche davanti dall'incorporazione di docenti che cominciano ad utilizzare questi sistemi di valutazione. Come si è mostrato mediante la costruzione dell'intrahistoria della Rete, le origini di questa si trovano nella Scuola di Magistero di Segovia nel 2005, concretamente nell'area dell'EF. Come abbiamo visto, col passo del tempo hanno continuato ad incorporarsi più aree di conoscenza. Questo ha fatto che in altre specialità (come per esempio EI), hanno continuato ad implementare pratiche più vicine alla valutazione formativa e condivisa (dentro della scarsità nell'utilizzo che abbiamo manifestato già). Così gli studenti di EI della generazione laureata in 2009 hanno una percezione più elevata del corso di EF.

Influisce la categoria professionale, l'età, il possesso di studi psicopedagogici, Magistero o il CAP (Certificato di Attitudine Pedagogica), la realizzazione di formazione della propria Università o gli anni di esperienza docente nel professorato nel momento di utilizzare più o meno sistemi di valutazione formativa e condivisa?

Le prove realizzate indicano che non esiste una relazione statistica tra la categoria professionale del docente, l'età, stare in possesso di studi psicopedagogici, Magistero o il CAP, la realizzazione di formazione nella propria Università o gli anni di esperienza con l'utilizzo di sistemi di valutazione formativa y/o condivisa. Troviamo la seguente spiegazione: mettere in pratica sistemi di valutazione formativa e condivisa suppone allontanarsi dalle vecchie practice di valutazione dell'Università, cercando il cambiamento educativo. E quella che veramente influisce per motivare il cambiamento è la variazione nelle credenze al margine delle variabili anteriormente citate.

Esistono differenze nelle percezioni dei sistemi di valutazione usati nella Scuola di Magistero di Segovia tra i laureati, gli studenti ed il professorato?

Dentro ogni gruppo, i risultati segnalano un certa disparità intra-grupale. Si scopre la maggiore deviazione tipica dentro il gruppo di professori. Troviamo due spiegazioni davanti a questo fatto: (a) che la mostra di questo gruppo è la minore delle tre e pertanto, la deviazione di un individuo rispetto alla risposta mezza (valore atteso), provoca una variazione maggiore che se la mostra è più grande; (b) i questionari domandarono al professorato sulle sue pratiche docente (quello che essi fanno), mentre a gli studenti e i laureati si domandò sul vissuto nel suo processo di valutazione (quello che i professori fanno con essi). Deve tenersi in considerazione che esiste maggiore diversità nelle tipologie di professorato (in funzione dei sistemi di valutazione che utilizzano) che nella percezione degli studenti e laureati sui sistemi di valutazione " vissuti".

Questa conclusione sostiene la seconda, perché le risposte sono state significativamente diversi tra alcuni gruppi ed altri (inter-gruppali) così: (a) nella maggioranza di casi il professorato da una parte e gli alunni e i laureati per altra [$P \neq (A=L)$]; (b) in alcuni casi le percezioni dei gruppi sono state differenti tra i tre gruppi ($P \neq A \neq L$); (c) in un solo caso le differenze hanno separato il gruppo di alunni di quello di laureati e professori [$A \neq (L=P)$] (sull'utilizzo di esami orali, come abbiamo commentato prima). Anche questo può spiegarsi con l'argomento anteriore: da una parte, i professori prendono una puntuazione più alta (atteggiamento positivo) negli item che si riferiscono con la valutazione formativa e condivisa perché sono coscienti che sono sistemi più concordi alle esigenze dell'EHEA. D'altra parte, per avvicinare le percezioni del professorato a quelle degli studenti e laureati, gli insegnanti dovrebbero assumere una posizione critica sulla sua propria pratica docente. Quello supporrebbe fare un sforzo di riflessione ed autocritica e al professorato gli costa ancora. Potremmo stare davanti ad un'incoerenza: il professorato esige a gli studenti che sviluppino una capacità autocritica, come maniera di affrontare le situazioni quotidiane in generali e per partecipare al processo di valutazione in questione, ma essi non lo fanno.

Paragonando le similitudini e differenze dei risultati tra i questionari ed i gruppi di discussione, si trovano coincidenze tra l'opinione di laureati ed alunni (essendo in generale quella dei primi più favorevole di quella dei secondi). Ma nel caso del professorato succede qualcosa di differente:

come abbiamo appena indicato, nei questionari la percezione dei professori è molto più favorevole di quella dei laureati ed alunni, mentre nei gruppi di discussione si trovarono discorsi molto disuguali (accordi con le differenti tipologie di professorato). Ricordiamo che, in generale, i docenti sono coscienti di quali i sistemi di valutazione più concordi sono con l'EHEA. Prendendo questa premessa come punto di partenza, è semplice rispondere un questionario avendo questa considerazione presente, provocando (cosciente o inconsciamente), un possibile avvicinamento delle risposte a questi sistemi desiderati. Al contrario, è più difficile mostrare quell'avvicinamento mediante un discorso nel quale possono analizzarsi idee latenti e scoprire possibili "clausole di salvaguardia" che pretendono di mostrare all'emittente davanti ad un posizionamento su un'idea che non concorda con la realtà. Questa riflessione ci porta alla stessa idea indicata nel punto anteriore: che il professorato non è completamente critico davanti alla sua pratica docente.

Le correlazioni tra i differenti item del questionario hanno mostrato statisticamente relazioni rilevanti tra alcuni ed altre domande dentro ogni gruppo (intra-gruppali), ma non c'è nessuna correlazione che sia identica nei tre gruppi (intra-grupale).

6.1.2. STIMAZIONE DEI SISTEMI DI VALUTAZIONE FORMATIVA E CONDIVISA

Che pensano i tre gruppi implicati sull'uso di sistemi di valutazione formativa e condivisa?

Come si è indicato anteriormente, i risultati dei questionari indicano che nella Scuola di Magistero di Segovia i sistemi di valutazione formativa si sviluppano in alcuni occasioni e quelli di valutazione condivisa in molto poche. Nonostante questo, i risultati dei GD mostrano che dentro le materie dove si usa, la valutazione generale è positiva. Ma non devono ignorarsi i seguenti aspetti che emergono anche dall'analisi: benché gli studenti lo stimano favorevolmente, sono i laureati chi più vantaggi vedono in questo tipo di valutazione sperimentata durante il suo periodo di formazione iniziale. Il professorato, in generale, fa anche una valutazione globale positiva, benché dipende dalla tipologia: esistono discorsi "innovatori" convinti dei vantaggi, ma preoccupati per fare una valutazione formativa coerente, e discorsi più "tradizionali" che la considerano solo utile se permette la certificazione di competenze.

Quali sono i vantaggi dei sistemi di valutazione formativa e condivisa?

I vantaggi fondamentali indicati nei GD (e coincidenti nei tre gruppi), sono i seguenti: gli studenti migliorano l'apprendimento sviluppandolo da maniera più profonda dovuto ai condizionamenti che suppone la valutazione; l'apprendimento è molto potente perché gli studenti lo sperimentano mediante l'autoregolazione dei suoi errori; permette anche di prendere migliori voti, fomentare la capacità critica e di riflessione e formare gli alumni in competenze necessarie nella sua vita come cittadini in una società democratica; inoltre, il professorato la considera più coerente con le esigenze dell'EHEA che chiede la valutazione di competenze. I docenti di FIP (Formazione Iniziale del Professorato) possono "predicare" con l'esempio sui sistemi di valutazione alternativi ai tradizionali.

I vantaggi citati sono stati segnalati nella letteratura specializzata, ma nella nostra investigazione emerge un'idea non raccolta grazie al doppio ruolo che rappresentano i laureati (come alunni e come maestri). Secondo questa idea, è importante segnalare che i vantaggi sono stati manifestati dal ruolo di ex alunni e molto superficialmente dal ruolo di maestri. Questo ci porta a scoprire che esistono difficoltà per il professorato nel momento di utilizzare sistemi di valutazione formativa e condivisa nelle scuole, idea che sviluppiamo nel seguente punto.

Quali sono le difficoltà o inconvenienti dei sistemi di valutazione formativa e condivisa?

Dietro l'analisi dei discorsi dei GD emergono due punti di vista differenziati intorno agli inconvenienti: (a) si evidenziano gli svantaggi che si trovano sviluppando sistemi di valutazione formativa e condivisa nell'Università che coincidono con le raccolte nella letteratura specializzata; (b) si scopre un'altra questione che non si segnala nella bibliografia: le barriere che i laureati trovano nelle scuole mettendo in moto sistemi formativi e condivisi, manifestate dal suo ruolo di maestri in esercizio. Sviluppiamo entrambe idee perché mostrano possibili carenze nella formazione iniziale dei maestri.

(a) Rispetto agli svantaggi nell'Università, i risultati indicano che c'è coincidenza nei tre gruppi in considerare i seguenti: che implicano maggiore tempo e carica di lavoro (nel caso del professorato questo si moltiplica quando i gruppi sono molto numerosi), e che si ha bisogno di un processo di adattamento tanto per gli studenti come per il professorato. D'altra parte, emergeva nei discorsi degli studenti e del professorato un altro possibile problema: che la valutazione formativa e condivisa non è fattibile in tutte le materie o che lo è solamente in alcune con caratteristiche determinate. La letteratura risponde a questo affermando che considerare che questo sistema di valutazione è valido solo in alcune materie è una questione di pregiudizi e tradizioni. Noi corroboriamo questa idea, ma segnaliamo che soprattutto si deve a che sono quelle materie nelle quali si usa già un sistema di valutazione formativa e condivisa quelle che si vedono come più fattibili. Nel momento nel che una materia catalogata come "difficile" per applicare una valutazione di questo tipo la mettesse in pratica, probabilmente la percezione cambierebbe, considerando tale materia dentro i che si può applicarsi questo tipo di valutazione. In modo che potremmo dire che non esistono materie più appropriate di altre per usare la valutazione formativa e condivisa. La percezione di chi considerano che esistono materie più appropriate si basa sulle esperienze vissute. Nonostante, è molto importante tenere in conto che la valutazione deve adattarsi ad ogni materia. L'esempio che meglio appoggia questa idea si trova nella Rete di Valutazione Formativa e Condivisa, dove ci sono incorporate 32 aree di conoscenza molto diverse nelle quali si applica questo sistema di valutazione.

(b) Rispetto alle difficoltà che i laureati hanno trovato nei centri, i risultati dei GD sottolineano fondamentalmente tre: (1) l'ambiente e le condizioni di lavoro (la tipologia di centro ed i compagni); (2) le famiglie; (3) la predisposizione del professorato e degli studenti per l'adattamento al cambiamento. Quando si trovano ambienti molto rigidi e compagni tradizionali, mettere in moto sistemi alternativi di valutazione si ostacola. Se a ciò lo è sommato la pressione che possono esercitare le famiglie poco predisposte alle innovazioni e lo sforzo che deve fare tanto il professorato come la scolaresca, i maestri affrontano abbastanza difficoltà che devono sorteggiare. Si osserva pertanto che dal ruolo di maestri espongono difficoltà di gran pescaggio che ci portano a concludere che dalla FIP non si riesce ancora a trasmettere con totale nitidezza

una base che permetta ai futuri maestri usare questi sistemi quando sviluppino la sua futura pratica docente nelle scuole e fare di fronte alle problematiche specifiche che si trovano lì, famiglie, ambiente di lavoro, ecc. Per risolvere queste difficoltà che sorgono nelle scuole, nel apartado di "Future linee di investigazione", piantiamo due proposte: formazione ai maestri ed assistenza dall'Università.

Che utilità hanno i mezzi e le tecniche di valutazione formativa e condivisa?

Sui mezzi di valutazione, i risultati dei GD indicano che, in generale, la diversità nel suo utilizzo è stimata positivamente, ma troviamo questioni rilevanti rispetto agli esami, le memorie di tirocini ed i portfolio.

(1) Come mostravano i risultati dei questionari, l'esame è un mezzo molto utilizzato, soprattutto quelli di domande brevi e di domande lunghe. Nonostante questo, nei tre GD appaiono discorsi contro il suo uso poiché non si usa in maniera formativa.

(2) I risultati dei GD degli studenti mostrano che esiste consenso assoluto in considerare la memoria di tirocinio come un mezzo di valutazione poco affidabile, poiché il professore tutore dell'Università (che è chi li valuta), non è la persona che sta accompagnandoli nel suo periodo nella scuola dove hanno fatto il tirocinio e pertanto non conosce di prima mano l'evoluzione del processo di apprendimento. Inoltre vogliamo sottolineare un'idea che emerge dai discorsi degli studenti: la scarsa valutazione formativa che ricevono durante il suo tirocinio nelle scuole, che provoca un incipiente sentimento di solitudine durante questo periodo. Consideriamo che è, precisamente durante il tirocinio, quando hanno bisogno di maggiore appoggio, perché come è normale, traboccano loro i dubbi nei principi del suo futuro lavoro.

(3) Altri mezzi di valutazione considerati come positivi durante i GD degli alunni e laureati sono stati le recensioni, le esposizioni orali ed il diario di tirocinio. Anche il professorato considera come positivo l'uso dei portfolio, benché si risalti il carico di lavoro che implica la sua continua correzione. Questo ultimo mezzo non è stato citato dagli studenti né per i laureati. Troviamo la spiegazione a questo fatto nel suo scarso utilizzo, come mostravano i risultati dei questionari.

Sulle tecniche di valutazione, i risultati dei GD ci portano ad una conclusione chiara: quelli che richiedono unicamente la partecipazione personale (autovalutazione o autovotazione), o col professore (votazione dialogata, valutazione condivisa, ecc.) sono considerate per gli studenti come positive; mentre quelli nei quali si richiede la partecipazione del resto di compagni, (valutazione tra pari o uguali) si considerano negative dovuto alla mancanza di conoscenza che provoca l'inesperienza.

Si riprodursi nella pratica professionale quello vissuto come studente?

I discorsi mostrano come gli studenti che stimano positivamente i sistemi di valutazione formativa vissuti durante la sua FIP, in occasioni li riproducono nella scuola, malgrado trovare alcuni inconvenienti indicati anteriormente (l'ambiente e le condizioni di lavoro, le famiglie o la predisposizione del professorato e degli studenti per l'adattamento al cambiamento). Nonostante, di questi discorsi si stacca la conclusione che i fattori più importanti per l'utilizzo della valutazione formativa e condivisa nella scuola sono le credenze e la convinzione del professorato che questi sistemi offrono migliori risultati.

Che proposte possono fare per migliorare i sistemi di valutazione?

Per migliorare i sistemi nell'Università dai tre GD si propongono: (1) che si chiarifichi dall'inizio il sistema di valutazione e si dia informazione sufficiente sui mezzi, le tecniche e gli strumenti di valutazione, permettendo agli studenti di partecipare tanto alla costruzione del sistema come nel processo. (2) Affinché la votazione dei lavori gruppal sia più giusta, si propongono l'atto-distribuzione gruppal della votazione. (3) Che ci sia una maggiore coordinazione tra il professorato. (4) Che si diminuisca il numero di studenti nelle aule che permetterebbe che la valutazione fosse più personalizzata. (5) Che si cerchi la coerenza nei discorsi del professorato in quanto all'obbligatorietà dell'assistenza a classe.

C'è stato un cambiamento di ruoli negli studenti ed il professorato verso il modello che chiede l'EHEA?

L'analisi dei discorsi dei GD ci lancia l'idea che ancora non si è dato un cambiamento di ruolo reale adattato alle esigenze dell'EHEA nella totalità degli studenti: benché nei risultati appaiano discorsi compromessi, con interesse per essere i protagonisti del suo proprio apprendimento e sviluppare un spirito critico, appaiono anche altri che lasciano intravedere un atteggiamento passivo ed un ruolo tradizionale. Consideriamo che questo adattamento suppone un cambiamento culturale importante, perché esige un cambiamento di valori (stimare lo sforzo, il sacrificio che suppone un lavoro più continuo, ecc.), e come ogni cambiamento culturale, deve implementarsi gradualmente. I risultati dei GD del professorato mostrano anche diversità in quanto all'adattamento alle nuove sfide che espone questo nuovo Spazio Europeo: da una parte troviamo discorsi da una parte del professorato che manifestano l'adempimento di un ruolo adattato all'EHEA, metodologicamente come nella valutazione (benché esprimano le difficoltà che ciò li suppone, come la necessaria ed incessabile ricerca di coerenza) e, d'altra parte, discorsi che indicano che l'adattamento è stato unicamente della metodologia.

Ha chiaro il professorato la differenza terminologica tra "valutazione" e "votazione?"

Nel capitolo della fondamentazione teorica abbiamo esposto la differenza tra valutazione e votazione, dove si indicava che le funzioni della prima sono le seguenti: formative, regolatoria, pedagogica, comunicatrice ed artefice di ambiente; mentre quelle della seconda sono: certificatrice, selettiva, comparativa, di controllo. I risultati mostrano che quando si affronta il tema di se la valutazione formativa è certificadora o non nel GD del professorato, nessun discorso si predisporrà a considerare questa funzione (certificatrice) come parte della votazione e

non della valutazione, come abbiamo considerato in questo lavoro. Il posizionamento davanti a questo tema appare molto chiaro nei discorsi, concordando con le tipologie di professorato ("innovatore", "eclettico" e "tradizionale") stabilite in funzione dei sistemi e strumenti di valutazione che utilizzano.

6.1.3. RICOSTRUZIONE DI L'INTRAHISTORIA DELLA LA RETE DI VALUTAZIONE FORMATIVA E CONDIVISA

Il capitolo riferito alla costruzione dell'intrahistoria della Rete si è organizzato in maniera cronologica (analisi longitudinale), utilizzando i corsi accademici come unità di analisi. Di seguito si presentano le principali conclusioni in maniera trasversale, in modo che il lettore o lettrice possa osservare come le tematiche analizzate in ognuno dei corsi accademici (finanziamento, congressi, investigazione, pubblicazioni e Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) hanno evolto col passo del tempo.

Finanziamento

La concessione di aiuti a progetti di R&S (Ricerca e Sviluppo) regionali e nazionali ed a progetti di innovazione docente, delle differenti Università, ha permesso lo sviluppo di investigazioni fondamentali. Per la realizzazione di congressi si è contato anche su differenti aiuti economici.

Congressi

La Rete ha organizzato annualmente congressi da 2006 e da 2009 sono internazionali. Annualmente si ha cercato che le attività organizzate (sessioni di dibattito, tavoli rotondi, ecc.) non fossero eminentemente teoriche, ma avesse un'applicazione pratica. Benché ci siano sempre lezioni magistrali, l'obiettivo è presentare comunicazioni su esperienze docente di valutazione formativa e/o condivisa e la discussione delle stesse in tavoli rotondi di lavoro.

Linee di investigazione

La tematica fondamentale di investigazione durante i primi corsi si incentrò in analizzare i vantaggi, inconvenienti e possibili soluzioni per il svolgimento di sistemi di valutazione formativa e condivisa. A partire dal corso 2007/08, l'analisi acquisì un punto di vista più complesso e si cominciò lavorare ad una maggiore scala, con l'obiettivo di riuscire una fondamentazione teorica solida. Per ciò si realizzò una diversificazione delle tematiche di studio. Così si cominciò ad analizzare anche la relazione che esisteva tra la valutazione, le metodologie attive, il carico di lavoro per il professorato e gli studenti ed il rendimento accademico. Durante il corso seguente (2008/09) si continuò approfondendo sul rendimento accademico, ma l'innovazione tematica si continuava ampliandosi verso le percezioni degli studenti e del professorato sui sistemi di valutazione svolte. Hanno continuato anche ad emergere altre linee di investigazione come quelle di valutare gli elementi dei programmi (obiettivi, contenuti, metodologia, competenze e valutazione) o analizzare la votazione di esami parziali corretti per pari o uguali.

La concessione del progetto di R&S nazionale su "La valutazione nella Formazione Iniziale del Professorato di Educazione Fisica" ha fatto centrare l'investigazione della Rete nella FIP di Educazione Fisica, e le prospettive di futuro continuano in questa linea, perché attualmente si è presentata anche la richiesta di un nuovo progetto di R&S centrata negli studenti di Educazione Fisica (e i laureati che stanno lavorando).

Rispetto alle tecniche di raccolta di dati, si andarono ampliando per permettere un'investigazione più arricchitore grazie al pluralismo metodologico. Al principio si incentravano nelle relazioni (documenti) che compiva il professorato, ma a partire da 2008/09 si cominciò a lavorare con altri attrezzi di raccolta di dati come i GD ed i questionari (a professori e studenti), permettendo di raccogliere anche le voci degli alunni ed i laureati. Tutti gli attrezzi sono stati migliorati dalla sua creazione per fare più rigoroso il analisi dei dati e la possibilità di fare una triangolazione metodologica mediante l'uso di tecniche quantitative e qualitative.

Pubblicazioni

Durante i due primi corsi dietro la creazione della Rete si raccolsero dati di esperienze docente che posteriormente furono il sostentamento di libri collettivi. Ma del corso che più produzione scientifica si è estratta è del 2008/09, perché oltre all'analisi delle relazioni che si venivano facendo, si aggiungono le posteriori pubblicazioni su dati analizzati in questo corso a causa della concessione del progetto di R&S regionale. Rispetto alle relazioni che doveva completare il professorato, può osservarsi che esistono pubblicazioni di dati ottenuti in tutti i corsi accademici fino al corso 2010/11, del quale non esiste ancora nessuna pubblicazione, a pesare coincidere col miglioramento degli attrezzi ad utilizzare per ciò (relazione del professorato e questionario degli studenti).

Prendendo come riferimento l'anno di pubblicazione dei documenti del gruppo, la produzione scientifica è stata maggiore in alcuni corsi che in altri. Dalla prima pubblicazione della Rete in 2007, l'anno con più pubblicazioni è 2012 (con 17 documenti scientifici editi), seguito di 2008, 2011 e 2013 (pareggiate con 9). Nel momento della redazione finale di questa tesi sono 57 articoli editi, (includendo i tre che stanno in stampa). A partire da 2010 si cominciò a pubblicare su riviste fuori della Spagna, (ibero-americane ed inglesi), diffondendo i risultati generici della Rete a livello internazionale.

Utilizzo di TICs (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)

Nel corso 2006/07 si creò un database con *EndNote10.0* per la raccolta di riferimenti bibliografici. Nonostante il suo lento consolidamento, finalmente fu abbastanza completa.

La creazione di un spazio per la Rete dentro il portale INNOVA fu un avanzamento, benché non si approfittasse di tutto il suo potenziale perché si aggiunsero pochi documenti. Trattandosi di un attrezzo per uso interno, le persone altrui alla Rete non avevano accesso. Per quel motivo si sta creando un blog che funzioni come punto di incontro.

Espansione della Rete

Il processo di espansione della Rete ha avanzato dai suoi principi, triplicando attualmente il numero di docente coi quali cominciò (passando di 46 a 150) e le aree di conoscenza (di 9 a 32) e anche duplicando le Università implicate (di 15 a 30). Nonostante, questa espansione è stata principalmente dentro la Spagna, perché fuori della stessa c'è solamente una connessione con un gruppo di quattro docenti dell'Inghilterra ed Irlanda e un gruppo incipiente di tre docenti in Cile e Colombia.

Sfide per il futuro della Rete

Ampliarla a livello internazionale, creando vincoli con altri gruppi esistenti in Europa ed in America latina che lavorino in campi simili e presentando progetti di R&S europei (Programma Quadro di ricerca dell'Unione Europea).

Nel momento della redazione di questa tesi si sta nell'attesa della risoluzione del progetto di R&S presentato alla convocazione del Ministero Spagnolo. Inoltre, dalla coordinazione della Rete si fomenta che il professorato partecipi ad altre convocazioni di investigazione e ricerca che possano sollecitarsi di forma complementare dalle Regioni o dalle Università.

Rispetto alla prospettiva futura dei congressi internazionali della Rete, si è ricordato che questi abbiano carattere bianual e negli anni che non si realizzi, organizzare alcune giornate interne o *symposium* per i membri della Rete, di carattere più coordinativo, dialogico e di scambio di esperienze e convivenza. Si è proporsi fare le giornate del 2014 in Cala Canyelles (Costa Brava) che saranno organizzate per i gruppi di Barcellona. Si ha proposto anche organizzare il congresso internazionale di 2015 a Santander.

Rispetto alle tematiche e linee di lavoro, dalla Rete si prevé continuare approfondendo con l'investigazione dei dati provenienti dalle esperienze docente, ma raccolti in un nuovo formato denominate "buone pratiche" (sostituendo gli anteriori "relazioni" del professorato). D'altra parte, benché dentro la Rete si aggiungano insegnanti di 32 aree di conoscenza, le valutazioni previe ricevute ai primi progetti presentati, fecero che l'attuale progetto R&S nazionale si centrasse nell'investigazione sulla FIP di Educazione Fisica. Le indicazioni dei tecnici e periti del Ministero fanno che le prospettive di futuro continuino in questa linea.

La metodologia di lavoro utilizzata dentro la Rete si incentra in cicli di I-A (Investigazione-Azione). Le tecniche di raccolta di dati utilizzate fino al momento sono: gli relazioni del professorato, i questionari ed i GD realizzati ad alunni, laureati e professori. Noi esponiamo come una possibile proposta di futuro che si potrebbe pensare in avanzare verso una metodologia comunicativa critica (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006), ampliando le tecniche di ricerca ed avvicinarsi alla realtà da una prospettiva più partecipativa (racconto comunicativo di vita quotidiana, GD comunicativo, osservazione comunicativa, ecc.).

Rispetto alle pubblicazioni future sui lavori sviluppati dentro la Rete, attualmente, oltre agli articoli accettati ci sono altri pendenza di valutazione. Egualmente, si stanno sviluppando sei tesi

6.2. Future linee di investigazione (Italiano)

dottorali relazionate con la Rete (tra le quali si trova questa) e che a data della redazione di questa tesi non sono stati difese.

L'utilizzo delle TICs per massimizzare il lavoro coloborativo è la "prova da superare" nella Rete. La necessità di un spazio collettivo si percepisce chiaramente man mano che aumentano i lavori editi ed il numero di professori che si vanno incorporando alla stessa. Lo spazio del quale si disporsi nel portale INNOVA non era sufficiente per la comunicazione e visibilità del gruppo e nell'ultima assemblea si è deciso di cominciare a lavorare in un altro punto di incontro digitale. Patricia Pintor (Università della Laguna) e Marisa Santos (Università Autonoma di Madrid) assunsero la sfida della creazione e mantenimento di un blog. Nel momento di redazione della tesi si trova in costruzione e si alloggia in: <http://redevaluacionformativa.wordpress.com/>

Come possibile proposta di futuro esponiamo la possibilità di ampliare la presenza della Rete di Valutazione Formativa e Condivisa nelle reti sociali (*Facebook, Twiter*, ecc.).

6.2. FUTURE LINEE DI INVESTIGAZIONE

Una volta mostrate i principali apporti del lavoro realizzato, in questo ultimo apartado si pretendono di segnalare le linee di lavoro che si aprono con questa tesi. Le due prime fanno riferimento a progetti che pretendo di sviluppare personalmente e che sono emersi da questa investigazione.

(1) Nei GD emergevano differenti proposte per migliorare i sistemi di valutazione (e votazione). Una di esse, era che concedesse la possibilità agli studenti di fare l'autodistribuzione grupale del voto dei lavori realizzati in gruppo, affinché questa fosse più giusta. Questa idea sta molto poco investigata, per quello che mi sembrò una proposta interessante per continuare investigando, perché è certo che quando il professorato dà il voto ai lavori gruppali e concede lo stesso voto ad ogni membro del gruppo, possono sorgere incertezze su se è giusto o no (in molte occasioni non tutti i membri si invischiano allo stesso modo nel processo del lavoro). Questa idea mi portò a progettare un Progetto di Innovazione Docente titolato "Votazione individuale di lavori gruppali" che è stato approvato per la sua esecuzione nel corso 2013/14 dentro il piano strategico del Vicerettorato di Docenza dentro le azioni di appoggio all'Innovazione Docente nell'Università di Valladolid. Gli obiettivi dello stesso sono: (a) verificare se la ripartizione della nota dei lavori gruppali da parte dei propri membri del gruppo suppone una maniera giusta di dare il voto dalla prospettiva degli studenti; (b) analizzare i vantaggi e gli svantaggi di questo sistema di votazione di lavori gruppali e proporre possibili soluzioni davanti agli inconvenienti esposti; (c) sviluppare sistemi dialogici di valutazione e votazione con gli studenti, permettendo essere parte attiva del processo. Inoltre, il potenziale del progetto risiede nell'interdisciplinarietà, perché si aggiungono partecipanti di differenti studi di Grado (Comunicazione Sociale, Educazione Infantile, Educazione Primaria, Infermeria, Fisioterapia, Ingegneria Agraria, Pedagogia Generale e Sociale, Lavoro Sociale e Traduzione ed Interpretazione), appartenenti a quattro Università differenti: della Spagna, l'Università di Valladolid e l'Università San Jorge di Saragozza; dell'Italia, l'*Università degli studi di Firenze*; della Colombia, l'Università di Cartagena. Attualmente il progetto sta nella fase di inizio (si eseguirà durante tutto il corso 2013/14 e probabilmente durante 2014/15), per quello che lo considero una linea di investigazione che è sorta a partire da questa tesi.

(2) Durante l'estate di 2013 realizzai un soggiorno di investigazione nell'Università di Cartagena (Colombia), dove analizzai i sistemi di valutazione che si stavano portando a termine nelle differenti materie mediante le guide docente ("progetto docente") dove appaiono dettagliati i contenuti, obiettivi, metodologia, valutazione e bibliografia necessaria. A data della redazione finale di questa tesi, mi hanno concesso una borsa di studio per realizzare un nuovo soggiorno di investigazione nella stessa Università in 2014, per quello che pretendo di continuare col lavoro iniziato. Inoltre esiste la possibilità di paragonare i sistemi di valutazione che si sviluppano nell'Università da Cartagena (Colombia) coi sistemi di valutazione che si sviluppano nella Scuola da Magistero di Segovia (analizzati nella tesi) per fare una serie di proposte di miglioramento entrambe istituzioni, estrapolando i sistemi di valutazione che danno risultati di successo con gli studenti

Dietro queste linee di lavoro che pretendo sviluppare, espongo altre possibilità di investigazione che rimangono aperte per il futuro a partire da questa tesi:

(3) Consideriamo necessario introdurre miglioramenti nel sistema di valutazione per affrontare i problemi che trovano gli alunni durante il periodo di tirocinio nelle scuole. Per ciò proponiamo l'accompagnamento degli studenti mediante la valutazione formativa durante questo processo, affinché imparassero autoregolando i suoi errori. D'altra parte, sarebbe molto positivo implicare più i maestri tutori dei centri (scuole) nel periodo di formazione degli studenti, dando luogo a sviluppare un atteggiamento più critico che permetterebbe un apprendimento più profondo.

(4) Come abbiamo indicato nelle conclusioni, i laureati trovano troppe barriere quando applicano sistemi di valutazione formativa e condivisa nelle scuole e non sono stati formati dall'Università per fare di fronte a questi difficoltà. Per quel motivo proponiamo creare una Commissione di Assistenza per Laureati (C.A.L.) dall'Università, con la finalità di potere orientarli e consigliarli su questi problemi che trovano nei primi anni della sua pratica come docenti. Questo compierebbe una doppia funzione: da una parte, l'appoggio ai laureati mediante il rilevamento e la ricerca di soluzioni per quelli problemi reali che li sorgono, e per un altro, permetterebbe mediante la conoscenza di detti problemi, il miglioramento della formazione dei futuri maestri, allertandoli di quelle barriere che esistono nella pratica della professione, e formandoli per affrontarli in maniera realistica.

(5) Una delle inquietudini che affiorano durante questa investigazione, è l'ignoranza esistente su sistemi di valutazione formativi e condivisi. È un problema che colpisce i maestri che sviluppano il suo lavoro docente nelle scuole ed ai docenti universitari. Per ciò proponiamo l'elaborazione di materiale divulgativi sulla materia (al margine degli articoli scientifici) l'impartición di corsi e seminari per i maestri che lavorano in scuole e perfino nelle Università, per potere condividere le esperienze pratiche (e teoriche) di chi conoscono i sistemi di valutazione formativa e condivisa, e per formare a chi non li conoscono.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, M. B., y Caballero, K. (2000). Evaluación y profesorado en la Universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 271-294. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/109821>
- Almarcha, A. (1978). Cien años de sociología de la educación en España: 1877-1977, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 2, 115-148. Recuperado de <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=157&autor=AMPARO+ALMARCHA>
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2ª edición). Madrid: Morata.
- Álvarez, J. M. (2006). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: El compromiso necesario con la acción crítica*. En Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la Evaluación. Segovia, 21-22 de septiembre.
- Álvarez, J. M. (2009). La evaluación de la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_15.html
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D. F. (México): Paidós.
- Álvaro, J. L., y Garrido, A. (1995). *Análisis de datos con SPSS/PC+*. Cuadernos Metodológicos, 14. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Cuadernos Metodológicos, 35. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- APA (American Psychological Association) (2012a). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington (EE.UU.).
- APA (American Psychological Association) (2012b). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. (2ª ed. en español, traducida de la 6ª ed. en inglés). México D.F. (México): Manual Moderno.

- Angulo, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En Martínez, J. B., *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Currículum* (pp. 95-110). Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Arandia, M., Alonso, M. J., y Martínez, I. (2008). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 18(1), 1-15. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- Arribas, J. M., Carabias, D., y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la Formación Inicial del Profesorado. El caso de la Escuela de Magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13(3), 27-35. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf
- Associació Catalana d'Universitats Públiques (2011). *Impactes de les Universitats públiques catalanes a la societat*. Barcelona: ACUP. Recuperado de <http://www.universitat-societat.cat/pdf/impactes-de-les-universitats-publicues-catalanes-a-la-societat.pdf>
- Azofra, M. J. (2000). *Cuestionarios. Cuadernos Metodológicos*, 26. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- Baker, E. L. (2009). Consideraciones de validez prioritarias para la evaluación formativa y de rendición de cuentas. *Revista de educación*, 348, 91-109. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_04.pdf
- Barberà, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 94-99. Recuperado de http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/docs/materiales-iniciacion/documento3sesion3/
- Barnett, C. W., Matthews, h. W., y Jackson, R. A. (2003). A comparison between students ratings and Faculty Self-ratings of Instructional Effectiveness. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(4), 1-6. Recuperado de <http://archive.ajpe.org/view.asp?art=aj6704117&pdf=yes>
- Barrientos, E. J. (2013). *La Evaluación Formativa y Evaluación orientada al Aprendizaje en Educación Superior: una revisión internacional* (T.F.M., Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3413>

- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (1998 edición española). Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, R., y Rodríguez, J. L. (1994). Evaluación del currículum. En Sáenz, O. (Dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular* (pp. 197-200). Alcoy: Marfil.
- Benito, Á. y Cruz, A. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bergua, J. Á. (2011). *Estilos de la investigación social. Técnicas, epistemología, algo de anarquía y una pizca de sociología*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62. Recuperado de <http://www.isetl.org/ijtlhe/past2.cfm?v=17&i=1>
- Bernal, A., y Velázquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Bini, M., y Chiandotto, B. (2003). La valutazione del sistema universitario italiano alla luce della riforma dei cicli e degli ordinamenti didattici. *Studi e Note di Economia*, 2, 29-61. Recuperado de <http://www.mps.it/NR/rdonlyres/41611F53-B7C6-4787-81AA-1B4D57C26961/34273/02BiniChiandotto.pdf>
- Black, P., y Wiliam, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. En Gardner, J. (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 9-25). Londres: SAGE Publications.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bonsón, M., y Benito, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, Á. y Cruz, A. (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (1988). *Developing Student Autonomy in Learning* (2ª edición). New York: Kogan.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.

- Boud, D., y Falchikov, N. _ (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Bretones, A. (2006). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Kikiriki*, 65, 6-15.
- Bretones, A. _ (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347_09.html
- Brockbank, A., y McGill, I. (1999). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, S. (2003). Aplicaciones prácticas en una evaluación práctica. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 117-127). Madrid: Narcea.
- Brown, S., y Glasner, A. (Eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S., y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Buendía, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, M. P., y Buendía, L., *Investigación educativa* (pp. 201-248). Sevilla: Alfar.
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M., y Capllonch, M. (2011). Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula Abierta*, 39(2), 137-148.
- Busca, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Buscà, F., Rivera, E., y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio43/default.asp?articulo=815&modo=resumen>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Capllonch, M., Buscà, F., Martín, M., Martínez, L. y Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en Educación Física.

- Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., Pérez, Á., López, V. M., Castejón, J., Tabernero, B. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad. En López Pastor, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 217-252). Madrid: Narcea.
- Capllonch, M., y Buscà, F. (2012). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de formación del profesorado. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 45-58. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=91>
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (2ª edición). Madrid: Morata
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Carter, T. (2008). Millennial expectations and constructivist methodologies: Their corresponding characteristics and alignment. *Action in Teacher Education*, 30(3), 3-10.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Castejón, F. J., Capllonch, M., González, N., y López, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. En López, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 65-91). Madrid: Narcea.
- Castejón, F. J., López, V. M., Julián, J., y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castejón, F. J., Santos, M. L. y Palacios, A. (en prensa). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artescala566.pdf>
- Castells, M. (1995). *La ciudad Informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.

- Castells, M. (2005). *La Era de la Información. Volumen I: La sociedad Red*. (3ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2006a). *La Era de la Información. Volumen III. Fin del Milenio*. (6ª edición). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Castells, M. (2006b). *Observatorio global. Crónicas de principio de siglo*. Barcelona: La vanguardia.
- Christians, C. G. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 283-331). Barcelona: Gedisa.
- Colás, M., y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. M., y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en Educación Superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5(3), 783-804. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?205>
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos*, 30. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Combessie, J. (2000). *El método en sociología*. Madrid: Alianza.
- Comisión Europea. (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Giner, F., y de Lecea, T. R. (1990). *Escritos sobre la universidad española*. Madrid: Espasa Calpe. Consultado en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/html/feec1346-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html
- Declaración de Bolonia (junio 1999). Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R., y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid:

- Díaz, M. D. (1993). Evaluación participativa en la Universidad: una aventura formativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 111-121.
- Dochy, F., M. Segers, y D. Sluijsman (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education* 24(3), 331-50.
- Dochy, F., Segers, M., Gijbels, D., y Struyven, K. (2007). Assessment engineering. Breaking down barriers between teaching and learning, and assessment. En Boud, D, y Falchikov, N., *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (pp. 87-104). New York (USA): Routledge.
- Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31. Recuperado de http://revistas.um.es/red_u/article/view/20051/19411
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Feldman S. (1999). Only connect: Professors and teachers with a common mission. *Academe*, 85(1), 22-25.
- Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-172. Recuperado de <https://hepg.metapress.com/content/3346055q431g2u03/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=cklkxzcb0torj3ybrgve3tbr&sh=her.hepg.org>
- Flecha, R. (2011). Vilanova. La caída del feudalismo universitario español. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 115-132. en: <http://www.ase.es:81/index.php/antiores-ediciones/rase-volumen-4-numero-2-mayo-2011/>
- Flecha, R. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las universidades españolas?

- En Bautista, J. (Coord), *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 105-129). Barcelona: Graó.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., y Puigvert, L (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 11-20.
- Fraile, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 5-16. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=94>
- Fraile, A., López, V. M., Castejón, J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23-34. Recuperado de www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i9/05_AA_Vol.41_n.2.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: centro de publicaciones del ME y Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad* (46ª edición, 9ª en España). Madrid: Siglo XXI de España.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010). *Informe CYD 2009*. Barcelona: EPA Disseny. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2009>
- Galán, F. M. (2011). La participación de los estudiantes en la vida universitaria. En Michavila, F., Ripollés, M., y Esteve, F. (Eds.), *El día después de Bolonia*, (pp. 102-124). Madrid: Tecnos.
- Galliani, L. (2007). Le nuove forme della didattica in una Università cambiata. *Università Italiana, Università Europea*, 1-5. Recuperado de <http://www.astrid-online.it/L-universi/Studio/Archivio-21/Universit-/Galliani.pdf>

- Gauntlett, N. (2007). Literature review on formative assessment in higher education. Middlesex University. Consultado: <http://www.mdx.ac.uk/HSSc/cetl/docs/formrevnov07.pdf>.
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de educación*, 354, 749-764. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354_30.html
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. California (EE.UU). University California Press.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2000a). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (2000b). *En defensa de la Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2004). *Sociología* (4ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la Universidad? En Bautista, J. (Coord.), *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Barcelona: Graó.
- Gimeno, J., y Pérez, Á. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (2003). De la sociología de Merton. En Páez, L. (Eds.), *La sociología estadounidense: Ensayos y textos* (pp. 119-141). México: Unam.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Green, R. (2004). Evaluación formativa: algunas ideas prácticas. En Cruz, Á. (Ed.), *Jornadas de innovación universitaria. El reto de la convergencia europea* (formato multimedia). Madrid: Universidad Europea de Madrid.

- Greenbank, P. (2003). Collaboration in the Assessment Process: An initial evaluation of collaboration on an undergraduate business and management course. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 317-331. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510309395#.Uq0Rnif982U>
- Greer, L. (2001). Does changing the method of assessment of a module improve the performance of a student? *Assessment and Evaluation in Higher Education* 26(2), 127-38.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, California (EE.UU.): Sage.
- Guba, E. G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J., y Pérez, Á.I. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6º ed.) (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y, Haro, J. A. (Coords.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora (México): Colegio Sonora.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Gullickson, A. R. (2007). *The Joint Committe on Standars for Educational Evaluation*. Bilbao: Mensajero.
- Gutiérrez, C., Pérez, Á., Pérez, M., y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Gutiérrez, C., Pérez, Á., y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Revista Ágora para la Educación Física y el deporte*, 15(2), 130-151.
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión. Cuadernos Metodológicos*, 41. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (4º edición). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública* (4º edición). Barcelona: Editorial Gustavo Gil.

- Hamodi, C. (2011). *La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado*. (T.F.M., Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/914>
- Hamodi, C., y López, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103-116. Recuperado de <http://www.psye.org/articulos.php?id=87>
- Hargreaves, A., Earl, L., y Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95.
- Hawking, S. W. (2005). *A hombros de gigantes: Las grandes obras de la física y la astronomía* (4ª edición). Barcelona: Crítica, S. L.
- Hernández, J. M. (1997). La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983): Hitos y cuestiones destacadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 9, 19-44. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/69260>
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1998). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En García, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (Coords.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (2ª ed.) (pp. 569-581). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2008). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re351/re351_16.html
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y Gómez, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359_11.html
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Bautista, J. (Coord.), *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Graó.
- Janesick, V. J. (2003). The Choreography of Qualitative Research Design. Minuets, Improvisations, and Crystallization. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2ª ed.) (pp. 46-79). California (EE.UU): Sage.
- Jiménez, F., y Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Revista Española de Educación Física y Deportes, 385, 13-25. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/publicaciones/archivo-revista-reefd.html>

Jiménez, I. (2011). Sistemas más eficientes de gestión de campus universitarios. En Michavila, F., Ripollés, M., y Esteve, F. (Eds.), *El día después de Bolonia*, (pp. 125-141). Madrid: Tecnos.

Julián, J. A., López, N., Aguarales, I., Zaragoza, J., y Generelo, E. (2008). Evaluación formativa en Educación Física en la Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 385, 27-44. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/publicaciones/archivo-revista-reefd.html>

Julián, J. A., Zaragoza, J., Castejón, F. J., y López, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233. Recuperado de [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm).

Kemmis, S. (1999). Teoría de la práctica educativa. En Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (2ª edición). Madrid: Morata

Khun, T. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México D. F. (México): Fondo de Cultura Económica.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Knight, P. (Ed.) (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Lamo de Espinosa, E. (2001). La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 93, 243-255. Recuperado de <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=1577&autor=EMILIO+LAMO+DE+ESPINOSA>

Lapahan, A. y Webster, R. (2003). Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 203-210). Madrid: Narcea.

Levy, J., Wubbels, T., den Brok, P., y Brekelmans, M. (2003). Students perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1022967927037#page-1>

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE nº 209 de 1 de septiembre de 1983), pp. 24034-24042. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 89 de 13 de abril de 2007), pp. 16241-16260. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.
- López, C., y Toja, B. (2013). Percepciones y valoraciones del profesorado y del alumnado universitario sobre la evaluación: similitudes y diferencias. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-13.
- López, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- López, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en marcha en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López, V. M. (2011a). Best practices in academic assessment in Higher Education: A case in formative and shared assessment. *Journal of Tecnology and Science Education*, 1(2), 25-39.
- López, V. M. (2011b). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/198/172>
- López, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=86>
- López, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V. M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V., y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in Higher Education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López, V. M., Castejón, J., y Pérez, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado? *REMIE Multidisciplinary Journal of Education Research*, 2(2), 177-201.

- López, V. M., Fernández, J. M., Santos, M. L., y Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2010.545868>.
- López, V. M., Manrique, J. C., Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72. Recuperado de www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436320.pdf
- López, V. M., Martínez, L. F., y Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J., y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de Educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- López, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- López, V. M., Vallés, C., Manrique, J. C., López, M. A., Pérez, A., Fraile, A., Monjas, R., Giráldez, A., Cortón, M. T., Palacios, A., Torrego, L., Gutiérrez, A., Martín, M. L., y Cortón, M. O. (2008). Cerrando el círculo: resultados recientes y últimos avances de la Red de evaluación nacional de evaluación formativa y compartida. En Guilarte, C. (coord.). *Innovación docente: docencia y TICs* (pp. 447-458). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López, V. M., y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 317-340. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- Lorente, E., Montilla, M. y Romero, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 2(1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

- Lorente, E., y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>.
- MacDonald, B., y Walker, R. (1975). Case study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 1-9.
- MacDonald, K., y Tipton, C. (1993). Using documents. En Gilbert, N. (comp.), *Researching social life* (pp. 187-200). London (U.K.): Sage.
- Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318. Recuperado de <http://strathprints.strath.ac.uk/2427/>
- MacPhail, A. (2011). *La evaluación como parte integral de la pedagogía: preparar a profesores inexpertos para diseñar un currículo de instrucción coordinada*. Conferencia del VI Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Zaragoza, 29-30 septiembre y 1 octubre de 2011.
- Manifiesto Universitario: por una Universidad dirigida hacia la libertad, el desarrollo y la solidaridad (1999). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 169-173. Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=290&Itemid=53
- Manrique, J. C., Vallés, C., Navarro, V., Pintor, P., Jiménez, F., Ruiz, E., Julián, J. A., Zaragoza, J., Santos, M. L., Martínez, L. F., y Pérez, Á. (2009). Conclusiones de las mesas de trabajo del IV Congreso Internacional de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria en Segovia. *Revista pedagógica de Educación Física*, 19, 10-13.
- Manrique, J. C., Vallés, C., y Gea, J. M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 87-112. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=88>
- Manual del usuario de SPSS Base 15.0* (2006). Chicago (EE.UU.). Recuperado de http://www.um.es/ae/soloumu/pdfs/pdfs_manuales_spss/SPSS%20Brief%20Guide%2015.0.pdf
- Manzano, V., y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, pp. 477-489. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_21.html
- Marrahí, M. (2012). *Evaluación Formativa en la Formación Inicial del Profesorado De Educación Física de la Escuela universitaria de Magisterio de Segovia*. (T.F.M., Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2467>

- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf
- Martínez, J. (2007). El sistema de ayudas a los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 1. Recuperado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=5
- Martínez, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez, J. B., *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Currículum* (pp. 57-68). Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez, L., Martín, M., y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- Martínez, L., y Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, 67-86.
- Martínez, L. F., Castejón, F. J., y Santos, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en Educación Física. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 15(4), 57-67. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/171/1747>
- Martínez, R. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del aprendizaje de los alumnos. En Mateo, J. (Ed.), *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (pp. 57-91). Barcelona: Alfaomega Horsori.
- McDowell, L., y Sambell, K. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 91-103). Madrid: Narcea.
- McMillan, J. H. (2003). Understanding and Improving Teacher's Classroom Assessment Decision Making: Implications for Theory and Practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 33-43.
- Merton, R. K. (1965). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.
- Merton, R. K. (1977). *Sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Michavila, F. (2011). Bolonia, entre la retórica y la acción. En Michavila, F., Ripollés, M., y Esteve, F. (Eds.), *El día después de Bolonia*, (pp. 19-34). Madrid: Tecnos.

- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. (Propuesta de 21 de diciembre, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación). Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.eees.ua.es/grados/Propuesta%20MEC%20organizaci%F3n%20titulaciones%20Sep06.pdf>
- Mokhtari, D., y Yellin, D. (1996). Portfolio Assessment in Teacher Education: Impact on Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes. *Journal of Teacher Education*, 47, 245-248.
- Monjas, R., y Torrego, L. (2010). *Evaluación formativa en la formación del profesorado. La aplicación en los estudios de Grado dentro de la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad* (p. 321-340). En Actas del V Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: la Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea. Guadalajara, 2-4 de septiembre de 2010.
- Mora, J. G. (2003). L'istruzione superiore in Sspagna: di fronte a nuove sfide. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3, 405-418. Recuperado de <http://www.rivisteweb.it/doi/10.1423/9803>
- Mucchielli, R. (1978). *La entrevista en grupo*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, S., y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones. El grupo de discusión: Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Muros, B., y Luis, J. C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- Navarro, P., y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En Delgado, J. M., y Gutiérrez, J., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Navarro, V., Santos, M. L., Buscà, F., Martínez, L., y Martínez, L. F. (2010). La experiencia de la Red Universitaria Española de Evaluación Formativa y Compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/3428Navarro.pdf>
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 687-702.
- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502005000100008&script=sci_arttext
- Palacios, A., y López, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/361_143.pdf

- Palacios, A., López, V. M., y Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios sobre educación*, 24, 173-195.
- Palma, M. (2011). El contrato de la Universidad con la sociedad. En Michavila, F., Ripollés, M., y Esteve, F. (Eds.), *El día después de Bolonia*, (pp. 67-84). Madrid: Tecnos.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re355/re355_25.html
- Pérez, Á., y Heras, C. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. Evaluación formativa en Educación Física en la Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 385, 45-66. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/publicaciones/archivo-revista-reefd.html>
- Pérez, A., Julián, J. A., y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López, V. M. (Coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- Pérez, Á., Martínez, L., y Santos, M. (en prensa). Tres buenas prácticas con evaluación formativa en docencia universitaria. *Revista de Educación Física*.
- Pérez, Á., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N., y Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 347, 435-451. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347_20.html
- Plaza, I. M., Bosque, J. M., Cerezo, P., del Olmo, M., y Viseras, C. (2012). La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario. Experiencia en las Facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 56-72. Recuperado de <http://www.psye.org/articulos.php?id=90>
- Ponce, J. A. (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige. En J. M. Saz, y J. M. Gómez (Coords.), *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 157-171). Madrid: Universidad de Alcalá.

- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 4-22. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/70031/67501>
- Porto, M. (Coord.) (2010). Técnicas de evaluación en el EEES. Murcia: Edit.um (Ediciones de la Universidad de Murcia).
- Puigvert, L. (2008). Breaking the Silence: The Struggle Against Gender Violence in Universities. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 1-6- Recuperado de <http://www.freireproject.org/ojs/index.php/home/article/view/300/153>
- Quesada, V., Rodríguez, G., e Ibarra, M. S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69-104. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_153.pdf.
- Race, P. (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.
- Race, P. (2009). *Designing assessment to improve Physical Sciences learnin*. Hull (United King): Physical Sciences Centre. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/ps/documents/practice_guides/practice_guides/ps0069_designing_assessment_to_improve_physical_sciences_learning_march_2009.pdf
- Ragin, C. (1992). "Casing" and the process on the social inquiry. En Ragin, C., y Becker, H. (Eds.), *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry* (pp. 217-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramírez, D. (2012). Análisis económico del sistema universitario español. Apostar por las universidades. En Fundación Conocimiento y Desarrollo, *Informe CYD 2011*, (pp. 117-118). Barcelona: EPA Disseny. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2011>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007), p. 44037-44048. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Real Decreto 8/2010, de 20 de mayo, por el que se adoptan medidas extraordinarias para la reducción del déficit público (BOE nº 126 de 24 de mayo de 2010). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/05/24/pdfs/BOE-A-2010-8228.pdf>
- Real Decreto 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (BOE nº 96 de 21 de abril de 2012). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2012/04/21/pdfs/BOE-A-2012-5337.pdf>

- Real Decreto 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad (BOE nº 168 de 14 de julio de 2012). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2012/07/14/pdfs/BOE-A-2012-9364.pdf>
- Reynolds, M., y Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25(3), 221-233.
- Rhodes, G., y Tallantyre, F. (2003). Evaluación de las habilidades básicas. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 129-143). Madrid: Narcea.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- Rivera, E., Trigueros, C., Moreno, A., y de la Torre, E. (2012). El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar "Formar docentes, formar personas". Una mirada desde la óptica de los estudiantes. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 17-28. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=93>
- Roach, P. (1999). A practical case: The first peer evaluation and self-evaluation. En S. Brown, S., y Glasner, A., (Eds.), *Assessment matters in Higher Education* (pp. 211-22). Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Rodríguez, G., e Ibarra, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y Gómez, M. Á. (2011). e-Autoevaluación en la Universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re356/re356_17.html
- Rodríguez, M. (2000). Sociedad, Universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 78-99.
- Romero, R., Fraile, A., López, V. M., y Castejón, F. J. (en prensa). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1).
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Ruiz, J. R., Ruiz, E., y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29. Recuperado de <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/220>
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 77-84.

- Salaburu, P. (2007). Las ayudas a estudiantes universitarios: EEUU y Europa. *La Cuestión Universitaria*, 1. Recuperado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=2
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!* Barcelona: Graó.
- Sánchez, M. P. (Coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Madrid: Graó.
- Santos, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. Á. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *REIFOP*, 34, 39-59.
- Santos, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos, M. L., Castejón, J., y Martínez, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 79-86. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=89>
- Santos, M. L., Martínez, L. F., y López, V. M. (Coords.). (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Editorial Universidad Almería.
- Semeraro, R. (2003). Università e processi di valutazione: un dibattito aperto. *CADMO*, 2, 57-79. Recuperado de http://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda_rivista.aspx?IDarticolo=21653
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler, M., Ríos, O., Flecha, A., Serrano, M. A., y Pulido, C. (2006). *Violencia de género en las Universidades españolas* (pp. 1-10). Comunicación en la XII conferencia de Sociología de la Educación: La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado. Logroño, 14-15 de septiembre de 2006. Recuperado de http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/496106686_472011125339.pdf
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment enterprise and higher education: the case of self peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18(3), 221-33.
- Squires, D. A. (2009). *Curriculum alignment*. London (UK): Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California (EE.UU): Sage.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4º ed.). Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata.
- Taberero, B., y Daniel, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 15(3), 133-144.
- Tejada, J. (2006). Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario. *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciències de l'Educació*, núm. especial, 281-293. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferrerres/capitol4article5.pdf>
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re354/re354_29.html
- Tenbrink, T. D. (2006). *Evaluación: guía práctica para profesores* (8ª ed.). Madrid: Narcea.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- Toffler, A. (1995). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza and Janes.
- Trillo, F., y Porto, M., (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75. Recuperado de <http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20percepcion%20de%20los%20estudiantes%20sobre%20su%20evaluacion%20por%20Felipe%20Trujillo.pdf>.
- Uceda, J. (2011). Un nuevo modelo educativo. En Michavila, F., Ripollés, M., y Esteve, F. (Eds.), *El día después de Bolonia*, (pp. 34-52). Madrid: Tecnos.
- Ureña, N., y Ruiz, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 29-44. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos.php?id=92>
- Valero, M. (2004). ¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje? *Novática*, 170, 42-47.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa (Tomo II)*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Valle, J. M. (2010). El proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior. En Paredes, J., y de la Hera, A. (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 47-56). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vallés, C., Ureña, N., y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/197/pdf>
- Valles, M. S. (2007a). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (4ª reimp.). Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (2007b). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Valls, R., Torrego, L., Colás, B., y Ruiz, L. (2009). Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 41-57. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/artb/impresa/129/3>
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Vicente, M. (2009). Teoría y práctica: un viaje de ida y vuelta. Atlas.ti y el proceso de investigación cualitativa. En Francis Salazar, S., y Sánchez, M. C. (Coords.), *Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: manual de grado* (pp. 95-122). San José (Costa Rica): AECl, Universidad de Salamanca y Universidad de Costa Rica.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- Wiggins, G., y McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2ª ed.). Alexandria, VA (USA): ASCD.
- William, D. (2000). *Integrating summative and formative functions of assessment. Keynote address. First Annual Conference of the European Association for Educational Assessment*. Praga (República Checa).
- William, D. (2007). Content then process teacher learning communities in the service of formative assessment. En Douglas Reeves (Ed.), *Ahead of the curve. The power of Assessment to Transform Teaching and learning* (pp. 183-204). Bloomington (United States): Solution Tree Press.
- Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas. *Revista De La Red Estatal De Docencia Universitaria*, 4(1), 3-13. Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/encuentro/docs/planificacion.pdf>

Yorke, M. (2001). Formative Assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research and Development*, 20(2), 115-26.

Zabalza, M. Á. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (2ª edición). Madrid: Narcea.

Zaragoza, J., Luis, J. C., y Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4

WEBGRAFÍA

<http://annenbergl.usc.edu/Faculty/Communication%20and%20Journalism/~media/PDFs/SSCI%20Social%20Sciences%20Scholars%202010.ashx> [Social Science Citation Index 2000-2010]

<http://revaluacionformativa.wordpress.com/>

<http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Cronologia>

segoviaenvela.wordpress.com

www.portalinnova.org

www.ub.edu/includ-ed/