



Universidad
de La Laguna

Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

Análisis de la viabilidad de la implementación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria: estudio de caso de un proyecto de innovación docente en la Universidad de La Laguna

AUTOR/A

Roberto

Souto

Suárez

DIRECTOR/A

Vicente

Navarro

Adelantado

CODIRECTOR/A

Francisco

Jiménez

Jiménez

DEPARTAMENTO O INSTITUTO UNIVERSITARIO

FECHA DE LECTURA

20/09/17

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didácticas Específicas

**ANÁLISIS DE LA VIABILIDAD DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN
FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:
ESTUDIO DE CASO DE UN PROYECTO DE
INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE
LA LAGUNA**

ROBERTO SOUTO SUÁREZ

DIRECTORES:

**DR. VICENTE NAVARRO ADELANTADO
DR. FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ**

2017

RESUMEN

Los estudios sobre los sistemas de evaluación formativa vienen evidenciando el reconocimiento de ventajas para los agentes implicados. Sin embargo, en la enseñanza universitaria la regulación de la evaluación no está trascendiendo su carácter continuo. El propósito de esta investigación ha sido analizar la viabilidad de esos sistemas en la Educación Superior, a través del estudio de caso de un proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad de La Laguna (España) durante el curso 2011-2012. Se ha utilizado un procedimiento metodológico mixto, combinando el enfoque cualitativo del análisis de contenido de la opinión del alumnado (grupos de discusión), del profesorado (autoinformes) y de expertos (grupo de expertos), con la técnica cuantitativa del cuestionario para valorar la percepción de los estudiantes. Los resultados muestran que tanto el alumnado como el profesorado valoran muy positivamente estos sistemas de evaluación, principalmente por la manera en que contribuyen a potenciar el aprendizaje. Al mismo tiempo señalan algunos inconvenientes relacionados, sobre todo, con su mayor complejidad y la exigencia de un mayor esfuerzo. Por su parte, los expertos han diferenciado lo nuclear, especialmente lo concerniente al *feedback* formativo, de lo importante pero complementario de la evaluación formativa, como es el caso de la atención individualizada del alumnado y su participación en la negociación del propio sistema. Se constata que este tipo de evaluación es viable siempre que no se confunda lo nuclear con lo complementario y se evite un nivel de complejidad innecesario.

PALABRAS CLAVE

Evaluación formativa, Educación Superior, *Feedback* formativo.

ABSTRACT

The studies about formative assessment systems give evidence of the advantages for the agents implied. However, evaluation in the universities it not transcending its continuous character. The purpose of this piece of research has been to analyse this system in tertiary education through a case study done through an innovation programme in the University of La Laguna (Spain) during the course 2011-2012. We have used a mixed methodological approach combining a qualitative approach in the analysis of the opinions of the students, the teachers and the experts with a quantitative approach. The results show that both students and teachers value the evaluation system as very positive and that they enhance learning. At the same time they mention some inconveniences related mainly to bigger effort and more complexity. The experts, on the other hand, differentiate the essential part, especially regarding to formative feedback from the complementary, such as attention to the individual dimension of students. It is proved that this type of evaluation is always possible if we do not confuse the important elements with the essential ones and provided we do not give it more complexity that it should.

KEYWORDS

Formative Assessment, Higher Education, Formative feedback.

AGRADECIMIENTOS

Aun cuando en todo lo que vamos haciendo y consiguiendo a lo largo de nuestra vida hay un evidente componente de esfuerzo personal, nada de eso sería posible sin la contribución, apoyo y respaldo de un buen número de personas que nos rodean y que están a nuestro lado. La realización de una tesis, que tiene mucho de carrera de fondo, no es una excepción. Por ello deseo expresar, en estas pocas líneas, mi inmensa gratitud a todos los que han contribuido a que esta investigación haya podido llegar a término.

No quiero olvidarme de nadie, pero consciente de que es imposible citar a todos, me van a permitir que destaque solo algunos nombres propios. Siéntanse los demás, de alguna manera, representados en ellos.

Comienzo por los dos directores de este trabajo, los doctores Vicente Navarro y Francisco Jiménez. Compañeros de departamento y vecinos de despacho desde hace bastantes años, son, primero que nada, unas magníficas personas que han puesto toda su enorme dedicación y saber al servicio de esta tesis. Las visiones a veces diferentes, pero siempre complementarias, que tenían sobre los temas que íbamos abordando han contribuido a dar riqueza, amplitud y rigor al tema tratado. Es evidente que sin su guía nada de esto hubiera sido posible; pero por encima de cualquier otra cosa, quisiera destacar su gran calidad humana que ha permitido que durante la totalidad de este largo proceso, yo haya podido encontrar en ellos un estímulo y apoyo constantes. No recuerdo ni una sola mala cara o gesto de contrariedad ante mis dudas, preguntas o limitaciones, y eso ha sido sumamente valioso. Por todo ello, más que como mis directores, compañeros de departamento o vecinos de despacho, siempre los recordaré como unos verdaderos amigos. ¡Muchas gracias!

También quiero tener unas palabras de especial reconocimiento a Jorge Miguel Fernández, cuya generosidad, entusiasmo y buen hacer son de sobra conocidos. Él me ha ayudado de una manera muy especial en varios momentos de este trabajo, así que también a él, todo mi agradecimiento.

No puedo olvidar, tampoco, la generosa e importante colaboración de Patricia Pintor y Abraham García, así como la inestimable ayuda de Heriberto Jiménez y Plácido Bazo.

Mención particular merecen, asimismo, los expertos en evaluación formativa que accedieron generosamente a participar en el grupo de expertos realizado dentro de este estudio: Gemma Boluda, Javier Castejón, Antonio Fraile, Víctor Manuel López, Lurdes Martínez y Ángel Pérez. Sus aportaciones fueron, sin duda, de gran valor para la investigación.

Muchas gracias también a Adolfo Hernández, Rosi de la Guardia, Ana Isabel Lorenzo y Martín Hernández por sus pertinentes contribuciones a la mejora del documento escrito.

Finalmente, y no por ello menos importante, mi gratitud a todos y cada uno de los miembros de mi familia, y demás seres queridos, por haber estado ahí, a mi lado, día a día. Esa presencia constante, ese saber que podía, y puedo, contar con ellos en cualquier momento, es un pilar insustituible de mi vida y uno de los mayores tesoros con los que puede contar un ser humano.

¡Muchísimas gracias a todos!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	8
1.- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el sistema competencial y la necesidad de regular la evaluación	9
1.1 Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): el sistema competencial	11
1.2 Marco normativo de la evaluación en la Educación Superior española	15
1.3 La regulación de la evaluación en la Universidad de La Laguna	22
2.- ¿Evaluar para calificar o evaluar para mejorar el aprendizaje?	28
2.1 La evaluación desde la racionalidad técnica y desde la racionalidad práctica	31
2.1.1 La racionalidad técnica	31
2.1.2 La racionalidad práctica	32
2.2 La evaluación formativa	40
2.2.1 Concepto y funciones de la evaluación formativa	41
2.2.2 Elementos de la evaluación formativa	43
2.2.2.1 Las actividades de evaluación	43
2.2.2.2 El <i>feedback</i>	44
2.2.2.3 Otros elementos relacionados con la evaluación formativa: los procedimientos y los instrumentos de evaluación y calificación	47
2.2.3 Términos asociados con la evaluación formativa	49
2.2.3.1 Evaluación alternativa	49
2.2.3.2 Evaluación auténtica	50
2.2.3.3 Evaluación para el aprendizaje	51
2.3 La evaluación participativa: la participación del alumnado en los procesos de evaluación. La ética de la evaluación	52
2.3.1 La autoevaluación y la coevaluación	54
2.3.1.1 La autoevaluación	54
2.3.1.2 La coevaluación o evaluación entre iguales	55
2.3.2 La evaluación compartida	56
3.- El reto de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior	59
3.1 Ventajas de los sistemas de evaluación formativa	60
3.2 Inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa y propuestas de mejora	63
3.3 La viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior: lo imprescindible vs. lo importante	71
4.- El camino del cambio docente a través del trabajo colaborativo	87
4.1 La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES)	89
4.2 Proyecto de innovación educativa sobre evaluación formativa (Universidad de La Laguna, curso 2011-2012)	93
SEGUNDA PARTE: PARTE EMPÍRICA	101
5.- Objetivos de la investigación	102
6.- Metodología y diseño de la investigación	105
6.1 Desarrollo de la investigación (Cronograma)	107
6.2 Diseño general de la investigación: Estudio de caso colectivo organizado en torno a un proyecto de innovación	108

6.3	Estudio 1: Aportaciones del alumnado participante en el proyecto de innovación	111
6.3.1	Participantes	111
6.3.2	Técnicas y procedimientos para la recogida de datos	112
6.3.2.1	Cuestionario	113
	a) Naturaleza y estructura	113
	b) Procedimiento	114
	c) Proceso de validación	115
6.3.2.2	Grupos de discusión	116
	a) Procedimiento	116
	b) Instrumento de registro: el Atlas-ti	119
	c) Sistema de categorías	121
	d) Control de la calidad del dato	130
6.3.3	Procedimientos de análisis de los datos	133
6.3.3.1	Para el cuestionario: Análisis estadístico (estadística descriptiva y comparativa)	133
6.3.3.2	Para los grupos de discusión: Análisis de contenido	134
6.4	Estudio 2: Aportaciones del profesorado participante en el proyecto	135
6.4.1	Participantes	135
6.4.2	Técnicas y procedimientos para la recogida de datos:	137
6.4.2.1	Autoinformes	137
	a) Naturaleza y estructura	137
	b) Procedimiento	139
	c) Proceso de validación	140
6.4.3	Procedimientos de análisis de los datos: Análisis de contenido	140
6.5	Estudio 3: Aportaciones de un grupo de expertos en evaluación formativa	143
6.5.1	Participantes	144
6.5.2	Técnicas y procedimientos para la recogida de datos:	144
6.5.2.1	Grupo de expertos	144
	a) Procedimiento	144
	b) Dimensiones	145
6.5.3	Procedimientos de análisis de los datos: Análisis de contenido	145
6.6	Rigor metodológico	146
7.- Resultados		149
7.1	Resultados del Estudio 1	150
7.1.1	Resultados de los cuestionarios	150
7.1.2	Resultados de los grupos de discusión	220
7.2	Resultados del Estudio 2	265
7.2.1	Resultados de los autoinformes	265
7.3	Resultados del estudio 3	305
7.3.1	Resultados del grupo de expertos en evaluación formativa	305
8.- Discusión		325
9.- Conclusiones		349
10.- Limitaciones de la investigación y prospectiva		352
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		355
ANEXOS		372
	Índice de tablas y figuras	373
	Otros documentos	378

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Problema (El problema a investigar)¹

El problema que justifica esta investigación es el de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la enseñanza universitaria y las dificultades existentes para llevarse a la práctica de una manera generalizada.

Aun cuando tal y como apunta Escudero (2010), con anterioridad a la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), e incluso al margen de ella, distintos investigadores y expertos habían venido propugnando una Educación Superior que se ajustara a los principios de una enseñanza y evaluación de calidad, es evidente que ese proceso de convergencia al EEES ha sido un impulsor y catalizador poderoso de cambios en esa línea. En este sentido, uno de los principales ha sido, sin duda, que el centro de atención se ha desplazado del docente que enseña, al alumnado que aprende, es decir, que ahora el foco se sitúa en el aprendizaje del alumnado; pero no en un aprendizaje cualquiera, sino en aquel que realmente promueve y permite construir un conocimiento significativo y contextualizado.

En este proceso, la adquisición y desarrollo de competencias ha pasado a ocupar un lugar relevante. Sin embargo eso sólo tiene sentido si al igual que Perrenoud (2000) y Porto (2008), consideramos que junto con los conocimientos, capacidades, habilidades y otros recursos personales y sociales que subyacen y son entendidos como elementos constitutivos de los sujetos, las competencias suponen una movilización de todos esos elementos de forma que se establece un puente entre ellos y determinadas situaciones, prácticas sociales, y/o problemas complejos. Cuando eso ocurre, y ocurre de forma adecuada, se puede afirmar que alguien es realmente competente.

Desde ese punto de vista, desde el compromiso de hacer competente al alumnado universitario, es importante tener en cuenta tanto lo referente a las competencias genéricas o transversales como lo concerniente a las competencias específicas. No en vano la misión de la universidad es atender a la formación integral de las personas, contribuyendo al desarrollo de sus capacidades personales e interpersonales y también a su preparación para afrontar los requerimientos profesionales y laborales de su disciplina.

Todo lo anterior se tiene que traducir, inevitablemente, en profundos cambios metodológicos y en enfoques y prácticas evaluadoras diferentes a las que habitualmente han predominado, y todavía prevalecen, en el ámbito universitario, prácticas que fueron concebidas con funciones fundamentalmente de calificación. De hecho, autores como Barberá (2003), Escudero (1995), Fernández (2010), Ibarra y Rodríguez (2010), Margalef (2014), Porto (2005; 2008), Tejedor (1998), Villa (2008) y Zabalza (2001), apuntan que el

¹ Por razones, exclusivamente, de claridad y sencillez, a lo largo de toda este documento, y salvo en ocasiones muy puntuales, se ha optado por el uso genérico de los términos “alumnos”, “profesores” etc. Evidentemente, siempre que aparezcan dichos términos, habrá que sobrentender incluidos los correspondientes femeninos: “alumnas”, “profesoras”, etc.

discurso dominante en la universidad española acerca de la evaluación se caracteriza por ser muy tradicional, lo cual se traduce en cosas tan arraigadas como las siguientes: se equipara la evaluación a la calificación; la dirige el profesor sin contar apenas con el alumnado; hay escasa presencia de retroalimentación (retroinformación) o *feedback*; se lleva a cabo de manera independiente al conjunto del proceso formativo; se presta mayor atención a los resultados que al proceso; hay un predominio del examen convencional; sólo se evalúa al alumnado; se evalúan principalmente conocimientos conceptuales; etc. En palabras de Margalef (2014), “en la universidad la evaluación sigue ejerciendo una función predominante de control, selección y clasificación de los estudiantes” (pp. 36-37).

Todos estos cambios de los que hemos estado hablando se resumen en la siguiente cita de Buscà et al. (2011):

[En el contexto propio del Espacio Europeo de Educación Superior] el proceso formativo ya no pivotará en torno al saber del docente sino que se erigirá en torno a la figura del alumnado. Por este motivo el estudiante deberá resolver tareas de aprendizaje complejas, que pongan en juego las competencias necesarias para ejercer una profesión. Además, se le exigirán responsabilidades con respecto a la gestión y el control de su propio aprendizaje. Todo ello espoleará el diseño y la implementación de innovaciones metodológicas y de nuevas prácticas de evaluación (pp. 138-139).

La importancia de la evaluación es tan grande, que en palabras de Nunziatti (1990): “La reforma del sistema educativo se hará por la evaluación o no se hará” (p.47). Desde este punto de vista, la evaluación es la pieza fundamental para que realmente puedan llegar a producirse los cambios que demanda el proceso de convergencia europea. Así pues, se trata de avanzar en la línea de lo que en la literatura anglosajona se denomina *assessment*, y que autores como Brockbank y McGill (2002) explican, a partir de una traducción literal del término desde el latín, como “sentarse al lado de” para ofrecer ayuda y cooperar con el otro y no para inspeccionar y controlar lo que hace. Y es que ninguna innovación educativa será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (Bonsón y Benito, 2005; Dochy, Segers y Dierick, 2002; López, 2008; Moore, Walsh y Rísquez, 2012).

Esto está en consonancia con los cambios docentes que exige el nuevo sistema de Educación Superior, cambios fundamentalmente actitudinales que como dicen Álvarez, Grau y Tortosa (2010) suponen “pasar de impartir docencia a compartir docencia, es decir, el acompañar, orientar, evaluar y apoyar al alumnado” (p.76), lo cual está en la línea de enseñar al estudiante a ‘aprender a aprender’.

El cambio es de enormes proporciones: no basta con que se modifiquen las prácticas evaluadoras, sino que se trata de cambiar todo el enfoque de la enseñanza. Como plantea Fernández (2010, p.13) no se trata de un cambio meramente tecnológico, sino que “el cambio es, ante todo cultural, ya que supone una visión diferente sobre la naturaleza del aprendizaje y el papel de la evaluación”. En palabras de Gutiérrez, Pérez y Pérez (2013): “la evaluación puede (o mejor, debe) configurarse como un proceso clave que permita guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes, y perfeccionar constantemente el proceso formativo” (p.131). La interrelación entre la formación y la evaluación debe ser constante, y es que no se trata de acciones diferentes y puntuales, sino de acciones que están ligadas mediante actividades continuas de

aprendizaje y evaluación que permiten guiar al alumnado en el desarrollo de su aprendizaje y dotarle de recursos para que autorregule su actividad académica.

Es en ese contexto que la evaluación formativa, caracterizada por ser una evaluación que tiene como objetivo mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje durante todo su desarrollo, constituye una alternativa que además de ser coherente con los planteamientos derivados de la reforma del EEES, posee un gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2005; Black y Wiliam, 1998; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Dochy et al., 2002; Escudero, 2010; Falchikov, 2005; Knight, 2005; López, 2009; López, Martínez y Julián, 2007; Sánchez, 2011; Watts y García, 2006).

Y es que aun cuando a veces se atribuyen a la evaluación formativa, de forma bastante ligera y sin suficiente sustento empírico (Bennett, 2011; Dunn y Mulvenon, 2009; Martínez, 2012; Torrance, 2012), importantes beneficios sobre el aprendizaje, el sustento teórico de la evaluación formativa es sólido y el resultado de numerosas experiencias de su aplicación permite admitir, de manera razonable, la existencia de dichos beneficios. En esa línea, como dicen Romero, Fraile, López y Castejón (2014), citando a Black, Harrison, Hogden, Marshall y Wilian (2005), aunque la evaluación formativa no suponga la mejora del logro del estudiante en todas las situaciones, con todos los profesores o en todas las ocasiones, eso no quita su contribución eminentemente positiva. Dicho de otra manera: el hecho cierto de que la evaluación formativa pueda mejorar el aprendizaje no significa que lo consiga sean cuales sean las condiciones y circunstancias de su puesta en práctica.

Por tanto, sin caer en el error de considerar a la evaluación formativa como la panacea que permitirá solucionar los problemas y dificultades del sistema educativo, es necesario remarcar que entre las ventajas que más frecuentemente se le atribuyen destacan las siguientes: mejora los procesos de aprendizaje del alumnado así como los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto; favorece la motivación del alumnado hacia su aprendizaje; ayuda a corregir lagunas y problemáticas emergentes en el proceso de aprendizaje; supone una experiencia de aprendizaje en sí misma; contribuye a desarrollar la responsabilidad y autonomía del alumnado; incrementa el rendimiento académico del alumnado; favorece y potencia la reflexión del profesorado sobre su propia práctica.

Si tenemos en cuenta lo dicho, —y a pesar de que como apuntan Gutiérrez; Pérez, Pérez y Palacios (2011), Palacios y López (2013) y Romero et al. (2014), la situación está mejorando en la universidad española en el sentido de que poco a poco se van produciendo tímidos avances en el uso de sistemas de evaluación formativa, fundamentalmente asociados a la implantación de los nuevos títulos de Grado y de Máster—, sorprenden las dificultades y reticencias que se dan para su implantación y generalización dentro de las enseñanzas superiores, máxime cuando, tal y como se dijo antes, los sistemas tradicionales de evaluación no son adecuados para el modelo que emana del EEES (por ejemplo en todo lo relacionado con el tema de las competencias).

Podemos encontrar varias razones para ello:

- Las dificultades evidentes que siempre conlleva la introducción de enfoques que suponen cambios importantes y complejos en prácticas y costumbres muy arraigadas, entre ellas la necesidad de invertir tiempo en el desarrollo e implantación de nuevos procedimientos (Brown y Glasner, 2003).

- El hecho de que los modelos tradicionales de evaluación siguen apelando a la fiabilidad de los instrumentos empleados y a la validez de los resultados que se obtienen a través de ellos, lo cual condiciona el pensamiento y la acción del profesorado y del alumnado a la hora de afrontar la evaluación desde otra perspectiva (Buscà et al., 2011).
- La propia lentitud de la universidad en la generación e implantación de dinámicas de cambio (Gutiérrez et al., 2013).
- Las presiones que se viven dentro de la educación con relación al aprendizaje y la enseñanza. Entre ellas, Yorke (2003) destaca las modificaciones en la estructura de los planes de estudio y la elevación del nivel de exigencia sobre los resultados, la proporción cada vez mayor de estudiantes en el aula, y la creciente presión sobre el personal académico para producir investigación, lo cual resulta incompatible con el tiempo que necesita para dedicarse a la enseñanza y llevar a cabo procesos de evaluación más complejos.
- El hecho de que aun cuando existe un consenso generalizado, si bien un tanto “nebuloso”, acerca de que llevar a cabo procesos de evaluación formativa y proporcionar al alumnado retroalimentación formativa es algo bueno, hay bastante evidencia empírica que indica que resulta difícil ponerla en práctica de manera consistente y efectiva, sobre todo en momentos, como los actuales, en los que prima la rendición de cuentas basada en pruebas objetivas (Torrance, 2012).
- El hecho de que a la evaluación formativa se le suelen asociar distintas desventajas e inconvenientes. Así, entre las señaladas por autores como Álvarez (2001), Biggs (2005), Brown y Glasner (2003), Fraile y Aragón (2003), López (2009), López et al. (2007), Pérez et al. (2008), Romero et al. (2014), Rovira (2000), Sánchez (2011) y Santos (2001), destacan las siguientes: conlleva un mayor grado de complejidad; implica dinámicas de trabajo poco conocidas, lo cual genera dudas y resistencias; supone una mayor carga de trabajo para el alumnado y el profesorado; existen dificultades para llevarla a cabo con grupos numerosos. Por tanto, si no se está atento y se toman las medidas oportunas, puede ocurrir que los resultados positivos derivados de la aplicación de estos sistemas de evaluación queden empañados por otros aspectos y elementos de carácter y signo contrario que pueden poner en peligro su viabilidad y sostenibilidad. Por el contrario, los sistemas tradicionales de evaluación son más cómodos de llevar a cabo y los más familiares para el alumnado y el profesorado, lo cual los hace fácilmente viables.

Es con base a todo esto, que desde un posicionamiento claro por la evaluación formativa frente a esos sistemas tradicionales, se plantea una cuestión fundamental: contribuir a que los sistemas de evaluación formativa sean plenamente viables y, en la medida de lo posible, eficaces y eficientes. Para eso resultará de gran ayuda poder distinguir entre lo realmente sustantivo y nuclear de la evaluación formativa (lo imprescindible para que exista) y aquellos elementos que siendo importantes, no precisan estar obligatoriamente presentes.

Así pues, el tema principal de estudio y de análisis de esta tesis va a ser el de la viabilidad de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria, el cual, siguiendo a Hamodi (2014), se enmarca dentro de una línea de investigación que atiende a la aplicación práctica de la evaluación formativa. Esta línea se suele centrar, normalmente, en el análisis y estudio de aspectos tales como las ventajas, inconvenientes y posibles soluciones para la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa y compartida (Álvarez, 2001; Bennet, 2011; Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Bretones, 2002; Brockbank y McGill, 2002; Brown y Glasner, 2003; Buscà et al., 2010; Fraile y Aragón, 2003; Gibbs y Simpson, 2004; Gutiérrez et al., 2013; Knight, P., 2005; López, 2008 y 2009; López et al., 2007; Navarro, Santos,

Buscà, Martínez y Martínez, 2010; Pérez et. al, 2008; Rovira, 2000; Sánchez, 2011; Vallés, Ureña y Ruíz, 2011; Zaragoza, Luis y Manrique, 2009).

Los **objetivos** planteados son los siguientes:

1. Comprobar las ventajas que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
2. Comprobar los inconvenientes que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
3. Identificar las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje plantean para los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
4. Conocer qué identifica un grupo de expertos como imprescindible para que una evaluación sea formativa y lo que siendo importante, no es imprescindible para ella, sino complementario.
5. Desvelar qué relación tienen las ventajas, los inconvenientes y las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa, con su viabilidad, sostenibilidad, eficacia y eficiencia.

Para procurar alcanzarlos tomaremos como referencia las experiencias de un proyecto de innovación docente llevado a cabo el curso 2011-2012 en el ámbito de la Universidad de La Laguna, que estuvo centrado en dichos sistemas de evaluación, y que se denominó: “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”.

En un contexto más amplio, el proyecto guardó relación con la actividad de la Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria (actualmente, Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, REFYCES), que surgió en septiembre de 2005 y que, entre otras cosas, buscaba respuestas acerca de cómo hacer viable la evaluación formativa (Navarro et al., 2010).

Breve presentación de cada capítulo

Este documento se organiza en dos partes: la primera tiene que ver con el marco teórico de la investigación y la segunda recoge todo lo concerniente a la parte empírica de la misma.

El marco teórico está estructurado en cuatro capítulos.

El primero se dedica a comentar las principales implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de cuyos pilares fundamentales es el sistema competencial. Todo ello exige profundos cambios en el conjunto del proceso educativo, cambios en los que la evaluación tiene que tener un papel protagonista; de ahí la necesidad e importancia de regular la evaluación.

En el segundo capítulo se plantea el contraste entre una evaluación centrada en la calificación y una evaluación que tiene como principal objetivo mejorar el aprendizaje del alumnado. Ello nos lleva, de manera ineludible, a hablar de la evaluación formativa y del papel central que el *feedback* tiene en ella. Asimismo, se destaca su estrecha relación con la evaluación compartida y con la evaluación auténtica.

El tercer capítulo hace un repaso de algunas de las muchas ventajas de la evaluación formativa, pero también de las desventajas y dificultades que se le achacan y de las propuestas de mejora que se han ido planteando para subsanarlas, lo cual conduce directamente al tema nuclear de esta tesis: el de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior.

Por su parte, en el cuarto capítulo se comenta la enorme importancia del trabajo colaborativo para que llegue a producirse cualquier cambio docente que sea verdaderamente significativo y relevante, incluidos los cambios que deben darse en los modelos y sistemas de evaluación. Ese trabajo colaborativo se ejemplifica con el trabajo de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES) y con el proyecto de innovación educativa realizado en la Universidad de La Laguna (curso 2011-2012) en el que se centra esta tesis.

Por su parte, la parte empírica se estructura en seis capítulos.

En el capítulo cinco se explicitan los objetivos de la investigación, los cuales van acompañados de una serie de comentarios formulados a modo de ‘hipótesis’ de partida.

En el sexto capítulo se describe la metodología y el diseño de la investigación. Incluye lo concerniente a los participantes, a la organización en tres estudios, a las técnicas y procedimientos para la recogida de datos y a los procedimientos para el análisis de dicha información.

El séptimo capítulo recoge los resultados de la investigación organizados para cada uno de los tres estudios.

En el capítulo ocho se plantea la discusión, la cual ha sido realizada a partir de los resultados y de su correspondiente proceso de triangulación, teniendo los objetivos como marco de referencia.

Por último, en el noveno capítulo se recogen las conclusiones de la investigación, y en el décimo, las limitaciones del estudio y algunas sugerencias de futuro.

Se concluye con el apartado de referencias bibliográficas y con el apartado de anexos, en el que se incluyen, entre otras cosas, un índice de tablas y figuras y un amplio número de documentos complementarios.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

- Capítulo 1.- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el sistema competencial y la necesidad de regular la evaluación**
- Capítulo 2.- ¿Evaluar para calificar o evaluar para mejorar el aprendizaje?**
- Capítulo 3.- El reto de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior**
- Capítulo 4.- El camino del cambio docente a través del trabajo colaborativo**

Capítulo 1

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES), EL SISTEMA COMPETENCIAL Y LA NECESIDAD DE REGULAR LA EVALUACIÓN

Sinopsis

- 1.1 Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): el sistema competencial
- 1.2 Marco normativo de la evaluación en la Educación Superior española
- 1.3 La regulación de la evaluación en la Universidad de La Laguna

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el resultado de un proceso político-educativo denominado ‘Proceso de Convergencia’ que ha tenido como pilares básicos: la ‘Carta Magna de Universidades’ (de 18 de septiembre de 1988), la ‘Declaración de la Sorbona’ (de 25 de mayo de 1998) y la ‘Declaración de Bolonia’ (de 19 de junio de 1999).

Dicho proceso suponía el planteamiento de un nuevo escenario educativo universitario en el que el alumnado y su aprendizaje pasaban a ser el centro de atención y en el que el crédito europeo, el sistema *European Credit Transfer System* (ECTS), se convertía en la unidad de valoración o medida del volumen total de su trabajo (equivalente a veinticinco horas de trabajo para el alumnado medio).

Lo anterior implicaba una forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que necesariamente tenía que ser distinta de la tradicional. Eso conllevaba cambiar, entre otras cosas, los papeles del profesorado y el alumnado, las metodologías, y los enfoques y prácticas evaluadoras, lo que en términos generales se conoce como hacer una transición a la ‘metodología ECTS’. No en vano, y tal y como dicen Vallés et al. (2011), se puede afirmar que la reestructuración del sistema universitario que supone el Proyecto de Convergencia Europea es el mayor reto colectivo con el que se ha enfrentado la universidad en Europa a lo largo de su historia.

El principal objetivo del Proceso de Convergencia era doble: crear un sistema de Educación Superior que mejorara el empleo y la movilidad de los ciudadanos y, al mismo tiempo, aumentar la competitividad de la Educación Superior europea facilitando un intercambio efectivo de estudiantes, titulados y profesores entre los diferentes países implicados. Como consecuencia, todos estos países han tenido que ir haciendo las adaptaciones y los cambios legislativos necesarios para lograr que el proyecto se pudiera convertir en una realidad.

Ese doble objetivo conllevaba, también, una formación universitaria que aunara los conocimientos generales, básicos y transversales propios de una formación integral, con aquellas capacidades y conocimientos específicos que permitieran una incorporación exitosa al ámbito laboral. Esto nos lleva directamente al terreno de las competencias y de su desarrollo y, por tanto, a un enfoque más amplio que el que centrado en los objetivos y en los contenidos. Dicho de otro modo: se trataba de pasar de unos programas, planes de estudios y diseños curriculares que giraban en torno a los objetivos y contenidos, a unos planes y diseños cuya finalidad principal fuera la de alcanzar resultados de aprendizaje en forma de desarrollo de competencias. En palabras de Cano (2014): “estos diseños suponen asumir que la docencia universitaria consiste en crear oportunidades y experiencias para el desarrollo de dichas competencias y que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje” (p. 10).

De hecho, los cuatro pilares de la educación que se contemplaban y proponían en el informe Delors (1996), realizado a petición de la UNESCO, eran ‘aprender a conocer’, ‘aprender a hacer’, ‘aprender a convivir’ y ‘aprender a ser’, y eso halla su fiel reflejo en una educación basada en competencias.

1.1 Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): el sistema competencial

Como indican Martínez, Vallés y Romero (2015), los años 90 del pasado siglo constituyeron, para la mayoría de universidades europeas, el comienzo de una década de profundos cambios en la concepción de la Educación Superior. Es cierto que tal y como nos recuerda Cano (2007), el término ‘competencia’ ya se usaba en la Edad Media para referirse a “la adquisición de habilidades por parte de los aprendices de diversos oficios en su trabajo con el patrón” (p. 34), pero es a finales del siglo XX que se incorpora con fuerza al ámbito educativo como resultado de que en los países llamados desarrollados, se había establecido la educación obligatoria hasta los dieciséis años y ello condujo a un aumento de los niveles de fracaso escolar. Este fracaso llevó a pensar que la escuela, tal y como estaba planteada, no era capaz de preparar al alumnado para enfrentar los nuevos retos de la sociedad y que, por lo tanto, era necesario un cambio de enfoque.

Aun cuando existen casi tantas definiciones del término ‘competencia’ como personas han intentado definirlo, lo cierto es que el concepto hace referencia a un saber complejo que va más allá de los conocimientos cognitivos e incluye el saber hacer y el saber estar. En palabras de Tardif (2006), una competencia es “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (p. 22). En esa línea, autores como Cano (2008) y Le Boterf (2000), enfatizan que una competencia no es un conjunto de conocimientos fragmentados, sino un saber combinatorio que no se puede transmitir y que tiene que ser construido por el sujeto que aprende, dando como resultado una persona competente: es decir, una persona que es capaz de construir saberes que le permitan gestionar situaciones profesionales de diversa complejidad.

Cano (2008) nos acerca muy adecuadamente al concepto e implicaciones del término ‘competencia’ al hablar de los tres elementos que lo caracterizan:

- a) *Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero...* van más allá: El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
- b) *Se vinculan a rasgos de personalidad pero... se aprenden:* El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tiene, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se “es” competente para siempre.
- c) *Toman sentido en la acción pero... con reflexión:* El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario,

para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento. (p.6)

A la luz de todo lo anterior, termina concluyendo que las competencias suponen integrar conocimientos, realizar ejecuciones, actuar de forma contextualizada, aprender constantemente, y actuar de forma autónoma, con profesionalidad, “haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias” (Cano, 2008, p. 11). Es decir, suponen una apuesta clara por un desarrollo lo más completo posible del alumnado.

De manera muy similar, Fernández (2010) plantea que las competencias tienen que ser integradoras, combinatorias, estar en desarrollo constante, ser contextuales y también evolutivas:

- El carácter integrador hace referencia a que una competencia integra distintos recursos de naturaleza variada, lo cual refleja la complejidad del saber actuar e impone un número limitado de competencias en un programa de formación. Esto es algo que se suele olvidar y que da lugar a titulaciones, programas y guías docentes con un número de competencias absolutamente inabarcable.
- El carácter combinatorio hace referencia a que las competencias implican la movilización y combinación de recursos complementarios y sinérgicos.
- El que estén en desarrollo constante supone que las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, por lo que no cabe hablar, en sentido estricto y finalista, de adquisición de competencias. Este desarrollo gradual se lleva a cabo de manera compleja y exige tiempo. Por tanto, en el marco de la formación de las titulaciones, cursos y asignaturas, es muy importante reflexionar sobre el nivel de desarrollo de cada una de las competencias que debería alcanzarse en cada tramo del proceso de aprendizaje, de manera que el proceso llegue a estar bien cimentado y coordinado y pueda ser eficaz. Esto permitiría, también, que el alumnado tuviera referentes que le permitieran desarrollarse como profesionales autónomos, reflexivos y críticos.
- El carácter contextual de la competencia se refiere a que las distintas situaciones hacen que se tenga que llevar a cabo una elección de los recursos de los que se dispone, lo cual da lugar a un aprendizaje más consciente y reflexivo. Es por eso, que los docentes deben elegir juiciosamente las situaciones a las que quieren exponer a su alumnado.
- El carácter evolutivo de las competencias supone que a medida que la persona acumula recursos, se produce una evolución de la movilización y combinación de los mismos que permite asegurar, con el tiempo, una mayor eficacia en situaciones cada vez más complejas.

Por todo ello, el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje se sitúa en el alumno (el sujeto que aprende) más que en el profesor que guiará y potenciará esa construcción y desarrollo mediante la necesaria implementación de metodologías activas.

Obviamente, un enfoque de tal envergadura, determina y condiciona el conjunto del proceso educativo. Como dice Sánchez (2011): “Las demandas didácticas, curriculares y de evaluación generadas en el marco de desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior vienen configuradas por la emergencia del enfoque de competencias” (p. 41), lo cual hace que cada uno de esos elementos deba ser acorde con ese enfoque.

A lo anterior hay que añadir otro factor importante: la búsqueda de una Educación Superior de calidad. Aun cuando esta búsqueda no tuvo su origen en el Proceso de Convergencia, ni es algo exclusivo de él (baste con recordar, a modo de ejemplo, y para el caso español, que en el período 1996-2000 se llevó a cabo el “I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades” (PNECU) que dio origen al “II Plan de Calidad de las Universidades” (PCU) desarrollado en el período 2001-2006), sí que se ha visto poderosamente impulsado por ese proceso. Al respecto, Escudero (2010) comenta lo siguiente:

Lo que sí nos debe quedar claro es que, con o sin Bolonia, cuando hablamos de una enseñanza universitaria de calidad, entre otras cosas, nos estamos refiriendo a una enseñanza eficaz en la consecución de sus metas y eficiente en la utilización y aprovechamiento de recursos, que se articula y desarrolla alrededor del aprendizaje y el logro por parte de los estudiantes de unas competencias y objetivos académico-profesionales bien definidos y en la que el estudiante toma un papel de protagonista en el proceso de regulación de su propio aprendizaje. Una enseñanza en la que los profesores, además de informadores, son coordinadores, animadores, mentores y facilitadores de que lo anterior se produzca, en trabajo cooperativo con los estudiantes y con otros compañeros. Una enseñanza en la que las disciplinas son un vehículo imprescindible para optimizar el logro de competencias académico-profesionales, pero no constituyen el único elemento rector del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este planteamiento de la enseñanza, sin duda, resalta la importancia de la evaluación en su diversidad de funciones. (p. 6)

Según este mismo autor (Escudero, 2010, pp. 25-26), una enseñanza universitaria de calidad debería proporcionar a los titulados universitarios los siguientes tipos de competencias:

- Cognitivas: Conocimiento y preparación especializada en el ámbito de las disciplinas propias de la titulación
- Meta-cognitivas: Capacidad reflexiva y autocrítica
- Comunicativas: Uso adecuado de los lenguajes y de la comunicación científica y profesional
- Gerenciales: Gestión eficiente de la actividad académico-profesional
- Psico-motoras: Realización de tareas y actividades motrices
- Sociales: Liderazgo, cooperación, trabajo en equipo...
- Afectivas: Actitudes, motivaciones y conductas profesionales

Evidentemente, la traducción concreta de ese conjunto de competencias dependerá de la naturaleza particular de cada una de las titulaciones universitarias y se verá complementado por las competencias específicas de cada una de ellas. A su vez, cada asignatura tiene un significado diferenciado dentro de cada titulación y debe enfocarse al logro de unas competencias concretas, lo cual debe conllevar tanto la adquisición de los contenidos disciplinares correspondientes, como una contribución al desarrollo de las competencias transversales y genéricas que debe proporcionar la titulación en su conjunto. Al respecto, como recuerda Escudero (2010), no se debe caer en el error de que todas las asignaturas se responsabilicen, en igualdad de condiciones, del logro de todas las competencias genéricas, ya que eso sería absolutamente ineficiente e inabarcable. Es por ello que resulta tan necesaria la cooperación y coordinación entre el profesorado de cada titulación, ya que eso

permitirá distribuir adecuadamente los espacios de responsabilidad de cada asignatura en cuanto al desarrollo y evaluación de competencias.

Resulta pues evidente que el enfoque competencial y la demanda de una enseñanza de calidad suponen prestar especial atención a los sistemas de evaluación a emplear. De hecho, Tillema, Kessels y Meijers (2000) apuntan que la evaluación podría ser la pieza fundamental para que la educación basada en competencias llegue a ser realmente exitosa. En esa línea, Trillo y Porto (2002) preconizan que la evaluación de los estudiantes debe ser una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria. Eso es así tanto por una cuestión de coherencia curricular, como por haber cambiado el objeto de la evaluación desde los conocimientos académicos formales a las competencias. Consiguientemente, también tiene que cambiar el papel que debe jugar la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo, y como ya apuntábamos más arriba, es conveniente tener en cuenta que la adquisición de competencias no es un tema de todo o nada, sino de un desarrollo progresivo y gradual. Como indica Sánchez (2011), “el desarrollo de las competencias necesarias para la obtención de un título universitario, se adquiere mediante grados del dominio competencial. En la mayoría de los casos, alcanzar el dominio sobre una competencia se establece mediante niveles de dificultad” (p. 43). Por consiguiente, los sistemas de evaluación deberían considerar los aspectos progresivos de la adquisición de cada competencia y los criterios de evaluación tendrían que reflejar la adquisición de las competencias por niveles de dificultad. De todo lo anterior se deduce que tal y como dice Fernández (2010), “la evaluación en la formación por competencias se escalona en un continuo aprendizaje-evaluación” (p. 17), lo cual nos debería llevar directamente hacia sistemas de evaluación alternativos a los sistemas de evaluación tradicionales. Uno de estos sistemas alternativos es, sin duda, la evaluación formativa, cuya naturaleza permite dar mejor respuesta a las demandas que se han citado.

Fernández (2010, pp. 30-31) plantea algunos principios generales que deben tenerse en cuenta en la adecuada evaluación de las competencias:

- **Coherencia:** Debe haber similitud entre las tareas que permiten integrar las competencias y las que se van a utilizar en los procesos de evaluación.
- **Globalidad:** La evaluación de competencias debe realizarse a través de sucesivas tareas que movilicen todos los componentes de las competencias trabajadas.
- **Integración:** La evaluación debe valorar tanto los componentes de la competencia como su oportuna integración (la competencia en su conjunto). Siendo las competencias realidades complejas, su evaluación requiere plantear situaciones-problemas que también sean lo suficientemente complejas para que el alumnado demuestre si es capaz de dar una respuesta pertinente.
- **Construcción:** No se debe disociar la función formativa de la evaluación de su función acreditativa.
- **Claridad de criterios:** La evaluación de las competencias debe basarse en más de un criterio, siendo completamente necesario informar con claridad de dichos criterios.
- **Significado:** La evaluación debe enmarcarse en determinados contextos de realización.
- **Distinción:** Se debe distinguir entre el proceso y el resultado.

- Reiteración: Las competencias deben ser evaluadas varias veces para corregir errores y garantizar su adquisición.

Tal como se comprueba, se trata de principios que deberían estar presentes en cualquier sistema de evaluación con el que se pretenda valorar el desarrollo de competencias, pero dicho esto, resulta claro que no todos los sistemas de evaluación se ajustan por igual a ellos ni son igualmente válidos para atender al trabajo con competencias, de ahí lo mencionado más arriba acerca de las ventajas que tienen sistemas de evaluación, como el formativo, frente a los modelos tradicionales.

1.2 Marco normativo de la evaluación en la Educación Superior española

Es evidente que el proceso de armonización europea requería, y requiere, un cambio de mentalidad en el profesorado. Pero como bien comenta Madrid (2005), este cambio no puede ser fruto del mero voluntarismo; se precisan también decisiones políticas con el fin de adoptar las condiciones institucionales adecuadas, entre otras: acondicionamiento de espacios, dotación de recursos materiales y humanos, reorganización de horarios y calendarios, cambio de metodologías docentes y discentes, planificación coordinada en equipos docentes, establecimiento de las competencias a desarrollar, consideración de la docencia como un mérito relevante del profesorado por medio de la evaluación y la equiparación a los méritos investigadores, y cambios en los sistemas de evaluación.

Al respecto, este autor añade:

[...] se precisa, en primer lugar, un marco legislativo general claro que elimine incertidumbres normativas, al tiempo que las comunidades autónomas, las universidades, las facultades, los departamentos... promuevan actuaciones que faciliten la puesta en marcha de los nuevos planes formativos (es decir, propiciar condiciones estructurales relativas a recursos, espacios, organización de horarios, reconocimiento institucional de la docencia...). (p. 58)

A la luz de lo anterior cabe preguntarse cuál es el marco legislativo general de la evaluación en la Educación Superior de nuestro país.

En el informe de 2005 de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), titulado ‘Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior’, hay un apartado concreto dedicado a la evaluación del alumnado. En ese apartado se recoge el siguiente criterio: “Los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normativas y procedimientos que se hayan publicado y que se apliquen de manera coherente” (p. 17).

A continuación, tras resaltarse que la evaluación de los estudiantes es uno de los elementos más importantes de la Educación Superior y que los resultados de la evaluación tienen un profundo efecto en la evolución curricular de los estudiantes (por lo que siempre se deberá llevar a cabo de manera profesional), se destaca la claridad que deben tener los criterios de calificación y la necesidad de proporcionar al alumnado información oportuna sobre la evaluación. Asimismo, se especifica cómo deben ser los procedimientos de evaluación del alumnado (p. 17):

- Deben ser diseñados para medir la consecución de los resultados de aprendizaje esperados y otros objetivos del programa.
- Deben ser apropiados para sus fines, ya sean de diagnóstico, formativos o sumativos.
- Deben incluir criterios de calificación claros y públicos.
- Deben ser llevados a cabo por personas que comprendan el papel de la evaluación en la progresión de los estudiantes hacia la adquisición de los conocimientos y habilidades asociados al título académico que aspiran obtener.
- No deben depender, siempre que sea posible, del juicio de un solo examinador.
- Deben tener en cuenta todas las posibles consecuencias de las normativas sobre exámenes.
- Deben incluir normas claras que contemplen las ausencias, enfermedades u otras circunstancias atenuantes de los estudiantes.
- Deben asegurar que las evaluaciones se realizan de acuerdo con los procedimientos establecidos por la institución.
- Deben estar sujetos a las inspecciones administrativas de verificación para asegurar el correcto cumplimiento de los procedimientos.

Resulta llamativo el peso que tiene la calificación en las propuestas del informe acerca de la evaluación del alumnado, si bien eso está en consonancia con el hecho de que el énfasis del mismo está puesto en los mecanismos de evaluación al servicio de la promoción y medición de la calidad de las instituciones universitarias.

Esta tendencia se hace mucho más evidente en el conjunto de la normativa desarrollada en el estado español para la adaptación a los requerimientos del Proceso de Convergencia Europeo. Así, en el documento marco 'La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior' (MEC, 2003), y en los principales reales decretos que se establecen a tal efecto (por ejemplo el R.D. 1044/2003, el R.D. 1125/2003, el R.D. 55/2005 y el R.D. 56/2005) no aparece ninguna referencia a la evaluación del aprendizaje.

Es cierto, como recuerdan Pérez et al. (2008), que en el preámbulo del R.D. 55/2005 se dice que las enseñanzas oficiales de Grado se regulan con el objetivo formativo claro de propiciar la consecución, por los estudiantes, de una formación universitaria de tipo competencial, pero esto no halla traducción alguna en forma de orientaciones para la evaluación.

Esa misma ausencia ya se había puesto en evidencia en la 'Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades' (LOU), donde no aparecía ni una sola referencia a la evaluación del aprendizaje y donde solo se hablaba, de forma genérica, de la evaluación como herramienta para garantizar la calidad de las universidades españolas de acuerdo con las exigencias del Proceso de Convergencia Europeo. Con tal motivo se establecía la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Pasó exactamente lo mismo con la 'Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades' (LOMLOU). De hecho, la única referencia a la evaluación del alumnado que aparece en esta ley es puramente burocrática y tiene que ver con la protección de datos de carácter personal del alumnado.

Asimismo, en el ‘Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre’, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, la única referencia un tanto cercana al tema que nos ocupa, aparece en el apartado 5 (Planificación de las enseñanzas) del anexo I, en el que literalmente se dice que uno de los módulos o materias del plan de estudios propuesto debe ser el “sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente” (p. 44047), especificándose que éste deberá ser definido por cada universidad.

Una vez más, en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modificaba el Real Decreto 1393/2007 citado, la única referencia mínimamente significativa al tema es la que aparece en el apartado 3 (Competencias) del anexo I, que establece que en la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales se deberán recoger las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título, añadiéndose que esas competencias propuestas deberán ser evaluables.

En medio de este panorama clamoroso de ausencias, una de las excepciones puntuales la encontramos en el contenido del subapartado 5.2 (“Estructura del plan de estudios”) del documento ‘Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)’ de la ANECA (2012). Allí se recoge lo siguiente:

El sistema o los sistemas de evaluación: Se debe detallar el sistema(s) de evaluación que se utilizarán para evaluar los resultados del aprendizaje alcanzados en el módulo/materia/asignatura. En este sentido, el sistema de evaluación debe estar particularizado de acuerdo a la naturaleza de los distintos módulos/materias o asignaturas y ser coherente con las competencias a alcanzar por el estudiante, las actividades formativas y la metodología docente utilizada. (p. 41)

Así las cosas, no resulta extraño que este énfasis tan marcado en la evaluación institucional se refleje también en programas de la ANECA tales como el *Verifica*, el *Acredita*, o el propio *Docentia*; y en las líneas prioritarias de actuación de las distintas agencias autonómicas de calidad y evaluación y de las unidades de evaluación y mejora de la calidad que existen en la mayoría de las universidades españolas.

A modo de ejemplo, y tras analizar la presencia en el programa *Docentia* de los rasgos que caracterizan a la evaluación formativa (la contextualización de criterios, la integración de procesos de enseñanza y aprendizaje, el flujo de información, la reorientación del aprendizaje, y la implicación activa del alumnado), Navarro (2011) concluye que esa presencia es muy limitada y que el espacio que ocupan esos rasgos es confuso porque cuando aparecen, lo hacen ocultos tras dimensiones insuficientes o ambiguas de la docencia.

Así pues, tampoco resulta extraño que dentro de las propias universidades, y siempre hablando en líneas generales, la normativa reguladora de la evaluación esté dedicada, fundamentalmente, a atender los aspectos formales y burocráticos de la evaluación, es decir, a lo que tiene que ver con la medición del rendimiento académico del alumnado y su correspondiente calificación (exámenes, convocatorias, procedimientos de reclamación, etc.). Esto se traduce, entre otras cosas, en el interés o atención hacia los instrumentos de

evaluación en detrimento de los propios criterios y tipos de evaluación a utilizar, lo cual se ve reforzado, en bastantes ocasiones, por la existencia de condiciones y estructuras organizativas poco favorables para la implantación de esos sistemas alternativos (por ejemplo, un elevado número de alumnos por clase).

En efecto, cuando se revisa la normativa sobre evaluación de distintas universidades españolas, se observa que aun cuando se suele hacer referencia al EEES y al aprendizaje competencial, es muy escaso el articulado referente a la evaluación de ese aprendizaje y, habitualmente, no va más allá de la recomendación de que junto a la exigencia ineludible de que siempre haya una prueba final, única o extraordinaria, también se procure (como norma general y/o en los casos que se pueda), realizar una evaluación continua. Algunos ejemplos de esto:

- ‘Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l’avaluació i la qualificació dels aprenentatges’ de la Universidad de Barcelona (aprobada en Consejo de Gobierno de 8 de mayo de 2012):
 - Artículo 10.2.: “Como norma general, la evaluación es continua y dentro del periodo lectivo fijado para la asignatura, de acuerdo con la secuencia del plan de estudios y el calendario marco aprobado por la Universidad.”
- ‘Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes’ de la Universidad de Granada (aprobada por Consejo de Gobierno en su sesión extraordinaria de 20 de mayo de 2013):
 - Artículo 6.2.: “La evaluación será preferentemente continua, entendiéndose por tal la evaluación diversificada que se establezca en las Guías Docentes de las asignaturas.”
- ‘Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado en los títulos oficiales, títulos propios y de formación continua’ de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 24 de mayo de 2011):
 - Exposición de motivos: “La valoración del rendimiento académico del estudiante debe llevarse a cabo de forma objetiva y, siempre que sea posible, continua, basada en una metodología activa de docencia y aprendizaje [...]”
 - Artículo 16.1.: “Como norma general, la evaluación será continua en todas las asignaturas, realizándose durante el semestre que se imparte la asignatura diferentes actividades para la valoración objetiva del nivel de adquisición de conocimientos y competencias por parte del estudiante.”
- ‘Reglamento de evaluación y calificación del aprendizaje’ de la Universidad de León (aprobado en Consejo de gobierno de 12 de marzo de 2010):
 - Artículo 4.1.: “Como norma general, la evaluación será continua en todas las asignaturas, realizándose durante el curso diferentes actividades para la valoración objetiva del nivel de adquisición de conocimientos y competencias por parte del estudiante.”

- ‘Reglamento de convocatoria, evaluación y actas’ de la Universidad de Murcia (aprobado en Consejo de Gobierno de 12 de abril de 2011):
 - Artículo 6.1.: “La evaluación de una asignatura podrá realizarse mediante evaluación continua; exámenes o pruebas globales y parciales; valoración de prácticas, estancias y trabajos, así como teniendo en cuenta la participación del estudiante en las clases y en cualquiera de las actividades programadas.”
- ‘Normativa reguladora de la evaluación y calificación de las asignaturas’ de la Universidad de Sevilla (aprobada en Consejo de Gobierno de 29 de septiembre de 2009 y modificada por acuerdo de Consejo de Gobierno de 18 de marzo de 2010):
 - Artículo 6.1.: “Los diversos sistemas de evaluación de las competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes incluidos en el programa de la asignatura podrán basarse en algunos de los siguientes elementos: a) Actividades de evaluación continua. b) Exámenes, parciales o finales.”
- ‘Reglamento de normas de evaluación del aprendizaje’ de la Universidad de Zaragoza (aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de diciembre de 2010):
 - Artículo 9.2.: “En cada asignatura se podrá diseñar un sistema de evaluación continua, sin perjuicio de lo indicado en las memorias de verificación de la titulación, y que estará recogida en la guía docente. Cuando la calificación obtenida por este procedimiento se refiera al total de la asignatura, deberá dar la posibilidad al estudiante de superar la asignatura con la máxima calificación.”

Hay, sin embargo, algunos casos en que esas recomendaciones van un poco más allá y recogen algunas consideraciones de mayor calado. Así por ejemplo, podemos destacar referencias como las siguientes:

- ‘Normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes’ de la Universidad de Alcalá (aprobada en Consejo de Gobierno de 24 de marzo de 2011):
 - Artículo 1.3.: “Será criterio inspirador de la programación docente la evaluación continua del estudiante, que ha de ser entendida como herramienta de corresponsabilidad educativa y como elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre el progreso de su aprendizaje.”
 - Artículo 9.1.: “Todo el proceso de evaluación estará inspirado en la evaluación continua del estudiante.”
 - Artículo 9.2.: “El tipo, características y modalidad de los instrumentos y estrategias que forman parte del proceso de evaluación, así como la ponderación entre los mismos, deben estar basados en la evaluación continua del estudiante.”
- ‘Normativa de evaluación académica’ de la Universidad Autónoma de Madrid (Aprobada en Consejo de Gobierno de 8 de febrero de 2013):
 - Artículo 1.4.: “El docente debe fomentar una evaluación continua, entendida como una herramienta de responsabilidad compartida entre el profesor y el

estudiante, y un proceso que tenga presente el seguimiento de la progresión en el aprendizaje”

- ‘Reglamento de estudiantes’ de la Universidad de Deusto (aprobado en Consejo de Dirección de 23 de julio de 2015):
 - Artículo 7.1. “Los estudiantes tendrán derecho a la evaluación objetiva de su aprendizaje. La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes responderá a criterios públicos y objetivos y tenderá hacia la evaluación continua, entendida como herramienta de corresponsabilidad educativa y como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje.”
- ‘Reglamento de evaluación’ de la Universidad de Salamanca (aprobado en la sesión del Consejo de Gobierno de 19 de diciembre de 2008):
 - Preámbulo: “[...] En las enseñanzas adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior se evalúa el aprendizaje de competencias; este planteamiento va a necesitar de nuevos enfoques sobre los criterios y los instrumentos utilizados en los procedimientos de evaluación; se supera así el tradicional monopolio del “examen” como prueba única y final para la calificación. En este cambio, que nos lleva a un modelo de evaluación continua, incluso podrá haber procedimientos de evaluación que no se articulen en forma de pruebas [...] El progresivo protagonismo compartido de otros métodos de evaluación exige adaptar las normas para que continúen garantizándose los objetivos de transparencia, objetividad y posibilidad de revisión de las calificaciones resultantes de los distintos sistemas de evaluación; se cumplen así los derechos que nuestros Estatutos reconocen al estudiante en materia de evaluación.”
- ‘Normativa de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de revisión de calificaciones’ de la Universidad de Santiago de Compostela (Aprobada en Consejo de Gobierno del 15 de junio de 2011):
 - Artículo 3.1.: “Los criterios de evaluación deberán ser públicos, coherentes con los objetivos y metodología de la asignatura, y formativos.”
 - Artículo 6.2.: “La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes tenderá hacia la evaluación continua, entendida como herramienta de corresponsabilidad educativa, y como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje.”

Con relación al tema, una de las normativas más avanzadas que hemos encontrado es la de la Universidad de Valladolid (‘Reglamento de ordenación académica’, aprobado por Consejo de Gobierno de 16 de febrero de 2012 y modificado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 24 de julio de 2012):

- Preámbulo: “[...] El presente Reglamento de Ordenación Académica introduce modificaciones profundas y sustanciales sobre el anterior atendiendo a los principios esgrimidos previamente. En particular, se aborda la evaluación como un

proceso continuo, con carácter tanto formativo como sumativo, que acompaña, apoya y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje [...]”

- Artículo 34.2.: “La evaluación deberá ser continua y entendida en sus dimensiones tanto formativa como sumativa, siendo en todo caso un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre la evolución de su propio proceso de aprendizaje y que, al mismo tiempo, sirve para certificar adecuadamente la superación de un nivel educativo superior.”

Así pues, a la luz de toda la información anterior, y salvo puntuales y honrosas excepciones, nos encontramos con una normativa y estructuras universitarias más preocupadas por la calidad formal del sistema que por la evaluación del aprendizaje, y más preocupadas por acreditar los resultados finales alcanzados por el alumnado en cada asignatura que por ser de utilidad para orientar su aprendizaje durante el desarrollo de las asignaturas. Esto da lugar a normas muy genéricas y abiertas que realmente no apuestan por sistemas de evaluación alternativos, sino a lo máximo, por la evaluación continua. Esto es claramente insuficiente; en palabras de Navarro (2011):

Las normativas de evaluación con las que se regulan distintas universidades españolas suelen referirse cuando hablan de la calidad en evaluación con el adjetivo ‘continua’; sin embargo, es discutible que el carácter continuo de la evaluación conduzca, indefectiblemente, a la calidad. Se trata del primer malentendido con el que nos topamos en las universidades. Ciertamente, la evaluación continua posee potencial para cumplir con la evaluación formativa, pero no es lo mismo el valor de la ‘continuidad’ que el valor ‘formativo’. El primero tiene que ver con la planificación de un proceso, mientras que el segundo adquiere sentido por la calidad con que desarrolla el proceso. (p. 4)

En ese sentido, a través del proyecto de investigación SISTEVAL (“Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes”), proyecto en el que se estudiaba la situación de ocho universidades públicas españolas a partir del análisis, descripción y caracterización de los sistemas de evaluación especificados en sus estatutos o normativas específicas, Ibarra y Rodríguez (2010) comprobaron que los sistemas de evaluación en las universidades españolas seguían siendo predominantemente tradicionales en cuanto a que quien diseñaba y realizaba las evaluaciones era el profesorado (con escasa participación e implicación del alumnado); en que se orientaban fundamentalmente al rendimiento académico; en que existía una deficiente atención a la evaluación de competencias; en que estaban más orientados a los resultados que a los procesos; en el peso excesivo que seguía teniendo el examen final; y en la escasa función formadora y generadora de aprendizaje que tenían.

Por tanto, parece necesaria una revisión de la normativa de evaluación actual que vaya justamente en la dirección contraria a lo que se describe en el párrafo anterior y que se preocupe, de forma seria y rigurosa, por la evaluación del aprendizaje. Eso supondría, entre otras cosas, tener que replantearse qué sentido tiene que en la vía de evaluación única o final se realicen pruebas que por ser muy limitadas en su carácter y naturaleza, no permiten comprobar si el alumnado ha desarrollado las competencias propias de la asignatura en cuestión.

Al respecto, una posible solución podría ir en la línea de lo que se recoge en la ‘Normativa de evaluación y calificación de los estudiantes’ de la Universidad de Granada (2013):

- Artículo 8.1.: “La evaluación única final, entendiéndose por tal la que se realiza en un solo acto académico, podrá incluir cuantas pruebas sean necesarias para acreditar que el estudiante ha adquirido la totalidad de las competencias descritas en la Guía Docente de la asignatura.”

En efecto, la realización de tantas pruebas como sean necesarias para acreditar el desarrollo de competencias se plantea como una buena estrategia, si bien no deja de presentar algunas dificultades, por ejemplo en cuanto a la duración que tendrían que tener esas pruebas para que realmente evaluaran lo que deben evaluar.

1.3 La regulación de la evaluación en la Universidad de La Laguna

La Universidad de La Laguna no es una excepción respecto a lo dicho en el apartado anterior sobre el déficit normativo de las universidades españolas con relación a la evaluación del aprendizaje. De hecho, fue una de las nueve universidades analizadas en el proyecto SISTEVAL antes citado.

En los Estatutos de esta universidad aprobados en 2004, se decía lo siguiente acerca de la evaluación del alumnado:

- Artículo 47.1.: “La evaluación será directa, objetiva y continua.”
- Artículo 47.2.: “Los reglamentos de cada Departamento establecerán los procedimientos mínimos que faciliten la evaluación continuada de sus alumnos.”

Nos volvemos a encontrar, por tanto, con una referencia genérica a la evaluación continua, lo cual, como ya se ha explicado, es positivo pero no suficiente.

Hubo que esperar once años, al 2015, para que se aprobara el ‘Reglamento de Evaluación, Calificación, Revisión e Impugnación de Calificaciones, y Rectificación de Actas de la Universidad de La Laguna’ (Resolución del 20 de abril de 2015). En él se apreciaban avances significativos, si bien no llegaban a traducirse en una apuesta decidida por los modelos alternativos de evaluación.

Entre los aspectos del texto de más interés para el tema que nos ocupa, estaban los siguientes:

- Preámbulo: “El presente Reglamento tiene como objeto la regulación de la evaluación y calificación de las asignaturas y actividades formativas, así como de la revisión e impugnación de calificaciones y rectificación de actas en las titulaciones impartidas por la Universidad de La Laguna. Con el mismo se persigue su adaptación a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, donde la evaluación y la formación se conciben como procesos estrechamente vinculados, y en el que se potencia el papel del alumnado como agente activo en su proceso de formación, que se evalúa tanto dentro como fuera del aula, y para lo que cuenta con el apoyo docente y tutorial necesarios [...]”

Como vemos, en este fragmento se citaban los procesos de Convergencia Europea y a la luz de ellos, la relación existente entre la evaluación y la formación del alumnado, haciéndose referencia al papel activo que éste debía tener dentro del proceso.

- Preámbulo: “[...] El Reglamento asegura el derecho y la obligación del alumnado a la evaluación continuada de su formación que se contempla en los vigentes Estatutos de la Universidad de La Laguna, en términos de los resultados de aprendizaje.”

En este caso, se trataba de vincular el nuevo Reglamento a los aspectos de los Estatutos que antes ya habíamos resaltado, si bien ahora se incorporaba el término ‘resultados de aprendizaje’ como consecuencia lógica de los cambios normativos producidos dentro del Proceso de Convergencia.

- Artículo 5.2.: “La calificación de la primera convocatoria de cada asignatura en cada curso académico estará basada en la evaluación continua del alumnado.”

En este artículo 5 se fijaba que la primera convocatoria de cualquier asignatura tenía que ajustarse a un modelo continuo de evaluación, salvo en el caso del alumnado que no pudiera desarrollar normalmente las actividades previstas en ese modelo por razones justificadas. En estos casos, la evaluación continua será sustituida por una evaluación única.

- Artículo 6.: “El alumnado que no haya superado una asignatura determinada en la primera convocatoria dispondrá de dos convocatorias adicionales, cuya calificación se basará en la evaluación única, hasta totalizar las tres contempladas en los vigentes Estatutos de la Universidad de La Laguna [...]”

En este artículo se explicitaba que la evaluación continua solo se vinculaba a la primera convocatoria, con las excepciones antes comentadas, y que a partir de ahí era el modelo de evaluación única el que regía en todos los casos.

- Artículo 11.- De la evaluación.
 1. “El desempeño del estudiantado en las asignaturas o materias en las que esté matriculado habrá de evaluarse de acuerdo a criterios públicos, objetivos e imparciales que aseguren el reconocimiento de su mérito individual, y la consecución por parte del mismo de las competencias, conocimientos y resultados de aprendizaje asociados a las mismas.”
 2. “Cada asignatura habrá de contar con procedimientos unificados de evaluación teórico-práctica en consonancia con lo contemplado en la memoria de verificación del título.”
 3. “Las pruebas de evaluación, así como los criterios de valoración empleados, su ponderación y vinculación con la adquisición de los conocimientos y competencias/resultados de aprendizaje de la asignatura deberán ser explícitos y de conocimiento público, y estar debidamente recogidos en la Guía Docente de la Asignatura.”
 4. “Dichos procedimientos irán acompañados de un cronograma de realización de las mencionadas pruebas con una estimación lo más aproximada posible de la publicación de los resultados de las mismas. En todo caso, las fechas de realización de las pruebas serán objeto de coordinación por la comisión

correspondiente, a efectos de evitar la sobrecarga correspondiente al trabajo semanal del alumno, de acuerdo con lo establecido para el crédito ECTS.”

Del contenido de este artículo ponemos el acento en las repetidas referencias que se hacían a las competencias, conocimientos y resultados de aprendizaje. Al respecto, no podemos dejar de recordar todo lo dicho en el apartado 1.1. de este capítulo acerca de las implicaciones del aprendizaje competencial y el nivel de complejidad y exigencia que ello conlleva. Señalamos, también, el llamado que se hacía a evitar sobrecargas en el trabajo del alumnado, lo cual precisa unos niveles adecuados de planificación y coordinación.

- Artículo 12.- Evaluación continua
 1. “La evaluación continua es un método de evaluación en el que se realizan diversos tipos de actividades a lo largo del cuatrimestre o del curso con el objetivo de valorar el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudar a mejorarlo y contribuir a la calificación final del estudiantado.”
 2. “La evaluación continua en su conjunto se basa en la combinación de distintos tipos de actividades, que deberán estar relacionadas con las competencias, conocimientos y resultados de aprendizaje contemplados para cada asignatura, materia o módulo en la memoria de verificación del título, y que se reflejarán en la Guía Docente correspondiente. Entre estas actividades pueden encontrarse las que se citan a continuación:
 - Exámenes, escritos u orales.
 - Trabajos académicamente dirigidos en relación con los contenidos de la asignatura.
 - Realización de distintos tipos de prácticas.
 - Participación activa de los estudiantes en las clases teóricas, prácticas, seminarios, talleres y demás actividades relacionadas con la materia.
 - Autoevaluaciones y carpetas de aprendizaje.
 - Actividades virtuales.
 - Pruebas de evaluación parciales.
 - Exposiciones y presentaciones individuales o en grupo.
 - Resolución de casos prácticos.
 - Trabajos individuales o en grupo.
 - Otras pruebas y actividades específicas que garanticen una evaluación objetiva del aprendizaje y el rendimiento.”
 3. “Debe entenderse que si la evaluación se finaliza con la realización de un examen, éste forma parte de la evaluación continua.”
 4. “Las Guías Docentes recogerán las actividades que compondrán la evaluación continua, su ponderación, así como la obligatoriedad, cuando la hubiera, de atender a ciertos requisitos como la asistencia, realización de prácticas o la obtención de una calificación mínima en alguna de ellas para su cómputo y efectos, en su caso, en la calificación final. Las comisiones de los centros con competencias en cada titulación habrán de supervisar la adecuación y proporcionalidad de los criterios y requisitos de evaluación de las asignaturas, de acuerdo a lo que se establezca en la memoria de verificación correspondiente.”
 5. “El proceso de evaluación continua implica la retroalimentación al estudiantado de los resultados de las distintas actividades evaluativas, de manera continuada a lo largo del periodo de impartición de la asignatura.”

De todo el contenido de este artículo 12, destacamos las referencias que se hacían a la obligada integración de los exámenes finales dentro del proceso (12.3.); al deber de que las Guías Docentes de las asignaturas recogieran información clara y detallada sobre la evaluación (12.4.); y, de manera muy especial, a tres ideas de especial importancia para el tema de la evaluación del alumnado: que las diversas actividades a realizar a lo largo del cuatrimestre tenían que servir de ayuda para la mejora del aprendizaje del alumnado (12.1.); que era necesario combinar actividades de diversa índole (12.2.); y que el proceso debía estar acompañado una retroalimentación continuada, si bien ésta se circunscribía a los resultados de las actividades evaluativas (12.5.).

- Artículo 13.- Evaluación única.
 1. “La evaluación única deberá incluir las pruebas necesarias para acreditar que el estudiantado ha adquirido las competencias, conocimientos y resultados de aprendizaje asociados a la asignatura, de acuerdo con lo establecido en la memoria de verificación de la titulación correspondiente [...]”
 2. “En la Guía Docente de la Asignatura se describirá qué tipo de prueba o pruebas constituirán la evaluación única, así como su valoración, asegurando que se evalúen las competencias/ resultados de aprendizaje propios de la asignatura. En todo caso, la calificación será entre 0 y 10 puntos.”

En este artículo nos encontramos con lo apuntado al final del apartado 1.2. de este capítulo respecto a la necesidad de que en la evaluación única se garantice que haya una variedad de pruebas capaz de acreditar la adquisición de las competencias, conocimientos y resultados de aprendizaje propios de las asignaturas. Si lo unimos al comentario realizado, con relación al artículo 11, sobre la complejidad y exigencia del aprendizaje competencial y su correcta constatación, y lo que se recoge al final de 13.2. sobre que el rango de calificaciones es el mismo que para el caso de la evaluación continua, se comprenderá fácilmente la magnitud de la empresa que aquí se planteaba.

Sorprendentemente, y tras haberse producido un cambio de gobierno en la universidad, en el Boletín Oficial de Canarias del 19 de enero de 2016 se recogía la resolución de 8 de enero por la que se publicaba un nuevo reglamento de evaluación y calificación y se procedía a la derogación del anterior, el cual apenas había contado con nueve meses de vida.

En el Preámbulo de la nueva normativa se esgrimían una serie de razones para explicar el porqué de un suceso de estas características. Dichas razones tenían que ver con “la experiencia adquirida durante el desarrollo de los procesos de renovación de la acreditación de las distintas titulaciones”, con “dificultades en la interpretación y aplicación” del anterior reglamento, y con el hecho de pretender “simplificar el procedimiento de evaluación garantizando los derechos del alumnado y respetando los sistemas de evaluación contenidos en las Memorias de verificación.”

Lo cierto es que en el nuevo reglamento, de corte mucho más técnico que el anterior, desapareció cualquier referencia al Espacio Europeo de Educación Superior, a la relación entre evaluación y formación, a la mejora del aprendizaje, al papel activo que debe jugar el alumnado en los procesos de evaluación, a la necesidad de evitar sobrecargas en el trabajo del alumnado y también cualquier referencia directa al término ‘retroalimentación’, todo lo cual nos parece especialmente significativo y particularmente grave.

De esta manera, los únicos aspectos que guardan ahora cierta relación con el tema que nos ocupa son los siguientes:

- Artículo 6.- De la evaluación
 1. “La evaluación se llevará a cabo de acuerdo con la guía docente de la asignatura, respondiendo a criterios públicos, objetivos e imparciales que aseguren el reconocimiento del mérito individual del estudiante o de la estudiante, y la consecución por su parte de las competencias y resultados de aprendizaje asociados a las mismas.”
 2. “Por norma general en todas las asignaturas, la evaluación será continua realizándose diversos tipos de actividades a lo largo del cuatrimestre o del curso con el objetivo de valorar si el alumnado ha alcanzado las competencias y los resultados del aprendizaje de la asignatura.”
 3. “En las asignaturas deberán existir requisitos mínimos para acceder a la evaluación continua que deberán estar explicitados en la guía docente. En este caso, las guías deberán establecer un modelo de evaluación alternativo.”
[...]
 5. “El proceso de evaluación continua exige que el alumnado debe conocer los resultados de las distintas actividades evaluativas de manera paulatina.”
- Artículo 7: “La evaluación podrá realizarse mediante pruebas o exámenes escritos y orales (estos últimos deberán ser públicos), actividades de laboratorio, clínicas o de campo, prácticas, seminarios o talleres, trabajos, y otras que se detallen en la guía docente de la asignatura.”
- Artículo 8.1.: “La evaluación continua podrá completarse con la realización de una prueba final en los períodos reservados al efecto al final de cada cuatrimestre que se recogerán en el calendario académico.”

Como se puede comprobar, en sentido positivo solo podemos destacar el hecho de que como norma general la evaluación será continua en todas las asignaturas, debiendo haber distintos tipos de actividades, si bien el objetivo de ellas queda reducido a la sola valoración de la adquisición de las competencias y los resultados de aprendizaje fijados (artículo 6.2.). Asimismo, se mantiene lo que ya se recogía en el reglamento anterior acerca de que el proceso de evaluación exige que el alumnado conozca los resultados de las distintas actividades evaluativas de manera paulatina (artículo 6.5.), lo cual ya vimos que es importante pero insuficiente.

Desde nuestro punto de vista, es muy significativo y elocuente el hecho de que en apenas nueve meses se haya sustituido un reglamento de evaluación y calificación por otro y que éste no solo no cubra las carencias y limitaciones del anterior respecto al tema que nos ocupa, sino que por el contrario, las acentúe drásticamente, centrándose casi exclusivamente en la calificación en detrimento de la evaluación.

Así pues, a la vista del todo lo anterior, nos reafirmamos en nuestra percepción de que todavía queda mucho por avanzar en el desarrollo normativo de las universidades españolas si se quiere que el tema de la evaluación del aprendizaje encuentre el reconocimiento y alcance que merece y que se necesita.

Aspectos destacados del capítulo 1.

El Proceso de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior puede quedarse en una cuestión más menos formal o ser una oportunidad que contribuya al cambio que necesita la universidad española.

El paso a un sistema de aprendizaje basado en las competencias no debería ser tratado como una moda pedagógica pasajera ni permitir que se convirtiera en un instrumento interesado de dominio del mercado laboral sobre la Educación Superior. Por el contrario, supone una ampliación del panorama formativo que trascendiendo el modelo tradicional de objetivos y contenidos (fundamentalmente conceptuales), permite avanzar en una visión mucho más completa del sujeto que aprende y que seguirá aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Y es que el concepto de competencia hace referencia a un saber complejo que va más allá de los conocimientos cognitivos e incluye el saber hacer y el saber estar, todo ello en función del contexto de que se trate. En ese sentido, el desarrollo de competencias no es un proceso que deba concluir en un momento dado ni en el que se puedan alcanzar niveles de dominio fijos y permanentes, sino que es un proceso en continuo desarrollo que precisa la implicación y responsabilidad activa de la persona, de ahí que el foco de atención deba estar situado en el alumno y no tanto en el docente que guía su aprendizaje.

Para que esto sea posible, debe darse una forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que necesariamente tiene que ser distinta de la tradicional, y eso implica prestar especial atención a los sistemas de evaluación a emplear.

Lamentablemente, el énfasis en la búsqueda de una Educación Superior de calidad ha derivado más hacia mecanismos de evaluación al servicio de la promoción y medición de la calidad de las instituciones, que hacia la regulación y promoción de sistemas de evaluación centrados en el aprendizaje del alumnado. Ello se comprueba en la normativa nacional desarrollada para responder a los requerimientos del Proceso de Convergencia y también, de manera muy concreta, en los reglamentos y normas que cada universidad ha establecido sobre la evaluación y calificación del alumnado; en este sentido, la Universidad de La Laguna es un caso especialmente llamativo a la vista de lo ocurrido con su normativa acerca de la evaluación y calificación.

Con todo, es cierto que se pueden encontrar algunos detalles para la esperanza en el tratamiento legal que, sobre todo algunas universidades, hacen del tema, pero en conjunto queda todavía mucho camino por recorrer.

Para ello, una cuestión que debe quedar clara es cuál debe ser la finalidad principal de la evaluación del alumnado. A ello dedicaremos el siguiente capítulo.

Capítulo 2

¿EVALUAR PARA CALIFICAR O EVALUAR PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE?

Sinopsis

- 2.1 La evaluación desde la racionalidad técnica y desde la racionalidad práctica
 - 2.1.1 La racionalidad técnica
 - 2.1.2 La racionalidad práctica
- 2.2 La evaluación formativa
 - 2.2.1 Concepto y funciones de la evaluación formativa
 - 2.2.2 Elementos de la evaluación formativa
 - 2.2.2.1 Las actividades de evaluación
 - 2.2.2.2 El *feedback*
 - 2.2.2.3 Otros elementos relacionados con la evaluación formativa: los procedimientos y los instrumentos de evaluación y calificación
 - 2.2.3 Términos asociados con la evaluación formativa
 - 2.2.3.1 Evaluación alternativa
 - 2.2.3.2 Evaluación auténtica
 - 2.2.3.3 Evaluación para el aprendizaje
- 2.3 La evaluación participativa: la participación del alumnado en los procesos de evaluación. La ética de la evaluación
 - 2.3.1 La autoevaluación y la coevaluación
 - 2.3.1.1 La autoevaluación
 - 2.3.1.2 La coevaluación o evaluación entre iguales
 - 2.3.2 La evaluación compartida

La pregunta que da título a este capítulo se podría formular también de la siguiente manera: ¿evaluación del aprendizaje o evaluación para el aprendizaje?

De acuerdo con lo que ya hemos dicho con anterioridad, pensamos que lo más lógico y coherente, máxime estando situados en el contexto del EEES, es que la evaluación en la Enseñanza Superior responda a lo que Sánchez (2011) denomina una ‘evaluación profunda’, es decir, una evaluación predominantemente orientada al aprendizaje (continua en cuanto al momento; formativa en cuanto al carácter; y con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto a su propósito) y no una evaluación orientada a la calificación (puntual y mayoritariamente final en cuanto al momento; sumativa en cuanto al carácter; y con el objetivo de calificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto a su propósito).

En esa línea, y según Boud y Falchikov (2006), una evaluación orientada al aprendizaje debe tener, entre otras, las siguientes características:

- Enfatiza la importancia del contexto
- Supone trabajar en equipo
- Implica hacer producciones y representaciones auténticas
- Promueve la transparencia del conocimiento
- Favorece la reflexión
- Implica que el alumnado tenga que construir de manera activa su aprendizaje
- Busca un *feedback* adecuado.

En consonancia con ello, Morales (2010) comenta que en los últimos años se ha ido abriendo paso, en la Educación Superior, la tendencia hacia la ‘evaluación como actividad de aprendizaje’ (*assessment as learning*) y hacia la ‘evaluación para contribuir al aprendizaje’ (*assessment for learning*) en detrimento de la ‘evaluación del aprendizaje’ (*assessment of learning*). No en vano, tal y como expone Cano (2008):

La evaluación se halla en la ‘encrucijada’ didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes (...) la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. (p. 9)

Y es que es imposible dissociar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Margalef, 2014). De hecho, está comprobado que la evaluación tiene una gran influencia en los procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado puesto que determina y condiciona, en buena medida, en qué va a centrar su atención —lo que va a considerar relevante e importante y lo que va a considerar secundario— y de qué manera tiene que acercarse y enfrentarse a todo ello, es decir, centra el qué y el cómo aprenden los estudiantes (Boud y Falchikov, 2007; Navaridas, 2002). Es lo que Escudero (2010) denomina, de forma muy acertada, el ‘efecto reactivo’ de la evaluación.

Pero no es solo eso: tal y como nos recuerdan Ruiz, Ruíz y Ureña (2013), la evaluación informa a los profesores y al alumnado de si el proceso de aprendizaje se está desarrollando adecuadamente (Brown y Glasner, 2003), informa al alumnado de cuán competente es en lo que se está formando (Boud y Falchikov, 2007), e informa al profesorado de aspectos de

su docencia que le pueden resultar incómodos y embarazosos (MacDonald, 2006), lo cual es un paso imprescindible para que pueda afrontarlos y mejorarlos.

Es, por tanto, un elemento fundamental, aunque no el único, para la calidad de la docencia universitaria. En palabras de Escudero (2010):

Sabemos que la calidad de la enseñanza universitaria viene determinada por múltiples y variados factores relacionados con el profesorado, los planes y los programas, los procesos didácticos, los recursos, etc., de manera que es con la articulación armoniosa de todos ellos con la que se puede lograr y mejorar dicha calidad. Sin embargo, en este proceso de búsqueda y armonización, algunos factores son especialmente críticos por su incidencia y capacidad de condicionamiento del conjunto del sistema. La evaluación es uno de estos factores especialmente relevantes, al menos por tres importantes razones. En primer lugar, junto a la metodología didáctica, la evaluación es elemento clave para establecer la obligada alineación y sintonía con las competencias y objetivos perseguidos, tanto en el diseño curricular como en la interacción didáctica. En segundo lugar, la evaluación tiene siempre un efecto reactivo sobre la actitud de los estudiantes en relación con el aprendizaje. En tercer lugar, la evaluación es el elemento de apoyo más importante para profesores y estudiantes en los procesos de regulación y mejora en el terreno docente y discente. (p. 3)

Aun así, y a pesar de todo ello, López et al. (2015) llaman la atención sobre el hecho de que la evaluación es el elemento en el que se generan menos cambios y en el que se reproducen sistemáticamente modelos tradicionales poco eficaces, entre otras cosas, porque alrededor de ella hay construcciones culturales muy fuertes que se han ido elaborando a lo largo de gran parte de la vida de las personas (López y Pérez, 2017). Evidentemente, no se trata de cambiar por cambiar; como bien dice Escudero (2010): “Los cambios pueden tener efectos positivos o negativos y es obligado defenderse ante estos últimos. El estudiante tiene alguna opción para reponerse ante la práctica docente de poca calidad, pero difícilmente puede defenderse de una mala evaluación” (p. 13). Pero dicho esto, y sin dejar de considerar como válido el llamado a la prudencia que se desprende de lo anterior, pensamos que la necesidad de cambio sigue siendo imperiosa.

No se pretende cuestionar la importancia que tiene la evaluación para certificar el nivel de aprendizaje del alumnado, ya que esto no solo es una obligación legal, sino también un elemento relevante dentro de la organización social de los planes de estudios y de las titulaciones, así como un elemento destacado para la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Pero la evaluación puede, y debe, ser mucho más que eso: ante todo debe ser una evaluación que contribuya a mejorar el aprendizaje.

Al respecto, cabe plantear la siguiente pregunta: ¿de qué aprendizaje estamos hablando? En nuestro caso no nos referimos a lo que Paulo Freire denominaba el ‘aprendizaje bancario’, en el que el alumnado acumula el conocimiento que le transmite el profesorado y demuestra que lo posee en el momento o momentos concretos en que se le pide, fundamentalmente en los exámenes; tampoco nos referimos al ‘aprendizaje superficial’ del que hablan autores como Biggs (2005), Entwistle (1981, 1989) y Pask (1976), y que basado en una motivación extrínseca, se queda en la memorización irreflexiva de información que le permita superar los retos, pruebas y exámenes que le son planteados.

Nos referimos, por el contrario, a un aprendizaje dialógico y profundo, en el que el conocimiento se construye a través del diálogo con otras personas de forma reflexiva, buscando relaciones entre las nuevas ideas y los conocimientos anteriores, y todo ello con el deseo e intención de comprender que surge de una fuerte motivación intrínseca.

2.1 La evaluación desde la racionalidad técnica y desde la racionalidad práctica

De manera general, el profesorado se decanta por maneras de entender la enseñanza y la evaluación que suelen girar, grosso modo, en torno a dos grandes racionalidades: la técnica y la práctica.

Al respecto, López (2000) define el término ‘racionalidad’ como la “explicación de los modelos de pensamiento que condicionan las formas de entender la educación y la evaluación educativa” (p. 39), de tal manera que la forma concreta en que cada docente concibe y ejecuta la evaluación es deudora de cuál es su racionalidad, aun cuando a veces no sea plenamente consciente de ello.

Siendo cierto que los modelos de pensamiento de muchos profesores no se ajustan, de forma exclusiva, a un único paradigma o a una forma pura de entender la educación, es igualmente cierto que suele existir un modelo predominante que se ajusta, en mayor o menor medida, a una de las dos racionalidades siguientes:

2.1.1 La racionalidad técnica

Esta racionalidad se basa en la aplicación de principios y técnicas objetivas y se ajusta a la lógica de la tradición empírico/técnica. Los valores que priman son los de validez, objetividad y eficacia, de ahí el énfasis en todo lo cuantitativo y cuantificable.

Está influenciada por las ideas de la psicología conductista (el conductismo) y encaja con el paradigma cuantitativo, positivista o racionalista. Según Díaz (2005, pp. 57-58), esto supone cumplir los siguientes requisitos:

- La teoría tiene que ser universal y no estar vinculada al contexto.
- Los enunciados científicos tienen que ser independientes de otros elementos externos.
- Se intenta encontrar y explicar la relación causa-efecto entre los fenómenos y los comportamientos.
- Las variables estudiadas tienen que ser cuantificables para no producir ambigüedades ni contradicciones.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación se centra solo en los resultados, entendiéndose como un proceso sumativo de valoración que se fija en un producto que tiene que ser medible y cuantificable, de ahí que los criterios de evaluación atiendan a la consecución de objetivos operativos que toman la forma de conductas observables, medibles y cuantificables.

Por su parte, el profesorado es considerado competente en la medida que se ajusta al papel de técnico que sometiéndose al currículo vigente, diseñado por los “expertos”, logra que su alumnado reproduzca fielmente el conocimiento que en él se contiene. La comprobación de que ello se ha conseguido se lleva a cabo a través de la evaluación, la cual está claramente orientada a ese producto.

Así pues, se tratará de utilizar técnicas y herramientas de evaluación que sean las más adecuadas y eficaces para calificar y seleccionar al alumnado. Como indica Díaz (2005), “la evaluación se convierte en un instrumento de reproducción y control social, cultural y educativo” (p. 58), lo cual la convierte en una herramienta de poder.

Desde nuestra experiencia docente, este planteamiento no logra atender, ni dar respuesta adecuada, a la enorme complejidad inherente a los procesos educativos, por lo que se genera una valoración y un diagnóstico muy limitados de la realidad.

2.1.2 La racionalidad práctica

Por el contrario, la racionalidad práctica encaja en las tradiciones práctico/interpretativa y sociocrítica, y en esa línea atiende más al proceso de enseñanza-aprendizaje que a lo planificado, asumiendo que la interacción en el aula condiciona procesos reflexivos de interpretación de los participantes (profesorado y alumnado), lo cual da lugar a que el verdadero currículo se construya a lo largo del proceso mediante la elaboración de significados compartidos.

Está influenciada por las ideas de la psicología cognitiva (cognitivismo) y se relaciona con paradigmas como el interpretativo, fenomenológico, naturalista y ecológico-contextual.

Las experiencias de aprendizaje de los alumnos constituyen el núcleo fundamental del proceso y el contexto es determinante para la manera en que todo ello va a ocurrir. Por tanto, la evaluación está orientada a valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y no solo los productos, teniendo un carácter preferentemente continuo, formativo y cualitativo.

Por su parte, el profesorado responde a un modelo reflexivo y crítico, de manera que procesa la información disponible y toma decisiones que sirven para mejorar y adaptar el currículo a las condiciones concretas en que desarrolla su docencia. Por su parte, el alumnado pasa a ser el centro de atención de todo el proceso.

Tal y como dice Díaz (2005), “la racionalidad práctica cambia los valores del positivismo de predicción y control por los de interpretación, comprensión y acción. No se evalúa solo para calificar, sino, sobre todo, para progresar y mejorar” (p. 59).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es importante no perder de vista que con independencia de que haya herramientas e instrumentos de evaluación que se adaptan mejor a una racionalidad que a la otra, las diferentes modalidades de evaluación se distinguen más por los objetivos que persiguen que por los instrumentos que utilizan, por lo que un mismo instrumento podrá ser útil para diferentes modalidades de evaluación (Jorba y Casellas, 1996). Y es que a fin de cuentas, lo que determinará el tipo de evaluación que se ha llevado a término será la finalidad con que se ha recogido la información.

En la tabla 2.1, se recogen de manera comparada los rasgos principales de ambas racionalidades.

Tabla 2.1 Las racionalidades técnica y práctica

ASPECTOS CONSIDERADOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
Tradición curricular	Empírico/técnica	Práctico/interpretativa y sociocrítica
Tipo de currículo	Cerrado e inflexible	Abierto y flexible
Finalidad	Reproducción del conocimiento preestablecido	Construcción compartida del conocimiento
Valores imperantes	Validez, objetividad, eficacia	Reflexión crítica, diálogo
Concepción psicológica	Conductismo	Constructivismo
Paradigmas relacionados	Cuantitativo, positivista, racionalista	Interpretativo; fenomenológico; naturalista; ecológico-contextual
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Dirigido y reproductivo	Dialogado y compartido
Evaluación	Orientada al producto. Fundamentalmente sumativa Al servicio del “poder”	Orientada al proceso. Fundamentalmente continua y formativa Al servicio del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje
Función del profesor	Técnico que ejecuta el currículo diseñado por “expertos”.	Coprotagonista en el diseño y mediador entre los contenidos y el alumnado
Instrumentos utilizados	Objetivos y cuantitativos	Predominantemente cualitativos

Tal como hemos indicado, la evaluación que mejor se ajusta a la racionalidad técnica es la evaluación sumativa, la cual tiene un carácter predominantemente fiscalizador y certificador del logro de los objetivos previstos y responde a la obligación de emitir un dictamen público de la situación particular de cada estudiante.

En línea con eso, y sin caer en el simplismo de negar a la evaluación sumativa todo posible potencial formativo ni, menos aún, en el error de pensar que se trata de una evaluación mala *per se* y que como tal debe ser eliminada, sí coincidimos con Escudero (2010) al afirmar que se trata de una concepción reduccionista de la evaluación en la cual...

[...] están instalados no pocos profesores que actúan con mucha responsabilidad como profesionales de la docencia, que desarrollan su actividad evaluadora con un buen nivel técnico e incluso con mentalidad innovadora. Sus problemas, por consiguiente, no podemos encuadrarlos tanto en el ámbito de la eficacia al valorar y dictaminar sobre el aprendizaje de sus alumnos, porque esto pueden estar haciéndolo razonablemente, cuanto en el terreno de la eficiencia, pues desaprovechan muchas de las cualidades que tiene

la evaluación para favorecer la actividad de estudiantes y profesores, al margen de la función de calificar. (p. 7)

La evaluación debe tener, por tanto, un papel mucho más amplio y rico que el que tradicionalmente se le ha dado, de ahí que nos posicionemos en esa racionalidad práctica desde la que se entiende que hay que entender la evaluación como un proceso en vez de como un mero conjunto de resultados. Entre otras cosas, como dicen Gutiérrez et al. (2013), “la evaluación puede (o mejor, debe) configurarse como un proceso clave que permita guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes, y perfeccionar constantemente el proceso formativo” (p. 131). De hecho, pensamos que solo desde esa concepción se puede llevar a cabo la evaluación de competencias que se nos demanda en el marco de convergencia europea en el que nos movemos, pues tal y como comentan Martínez et al. (2015), solo desde el entendimiento de la evaluación como una experiencia formativa, se puede aspirar a que el alumnado tome conciencia de cómo evoluciona su aprendizaje y en qué medida son capaces de utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades cognitivas, afectivas y sociales desarrolladas en una variedad de contextos.

Al respecto, nos hacemos otra vez eco de las palabras de Escudero (2010):

[...] nos movemos en un paradigma de la enseñanza que se articula alrededor del aprendizaje, hacia el logro de unas competencias académico-profesionales bien definidas por parte de los estudiantes. Es en este marco que la evaluación, además de su función acreditadora, adquiere protagonismo como actividad de regulación e impulso del propio aprendizaje. Se convierte en estratégico, por tanto, no sólo racionalizar y mejorar la práctica evaluadora en general, sino insertarla en la interacción didáctica como un aprendizaje. (pp. 14-15)

Como han dicho Dochy et al. (2002), es fundamental pasar de la ‘cultura del examen’ a la ‘cultura de la evaluación’.

Este posicionamiento del que estamos hablando encaja plenamente con los listados que se han ido formulando a lo largo del tiempo acerca de cuáles son los principios esenciales que debe cumplir un sistema de evaluación para que pueda ser considerado como una buena práctica evaluativa. A modo de ejemplo, en la tabla 2.2 recogemos una síntesis de varias de esas formulaciones, respetándose en cada caso la numeración original pero situando, en el mismo plano horizontal, aquellos principios o características que guardan mayor relación entre sí.

Tabla 2.2 Principios y características de una buena evaluación

AAHE [American Association for Higher Education] ¹ (1991)	Assessment Reform Group (2008)	Cano [Con base a la propuesta del Assessment Reform Group] (2014)	Red de Evaluación formativa (López, 2009)	Boud & Associates (2010)	Brown (2015)
<p>1. La evaluación del aprendizaje del alumnado comienza con los valores educativos.</p> <p>7. La evaluación marca una diferencia cuando comienza considerando los problemas de su uso y arroja luz sobre las cuestiones que realmente preocupan a la gente.</p>	<p>4. La evaluación debe promover el conocimiento público de los objetivos de aprendizaje relevantes para la vida del alumnado actual y futuro.</p>		<p>2. Relevancia: hay que evaluar lo más importante, lo esencial.</p>		
<p>2. La evaluación es más eficaz cuando refleja una comprensión multidimensional, integrada y procesual del aprendizaje a lo largo del tiempo.</p>	<p>6. La evaluación debe ser parte de un proceso de enseñanza que permita que el alumnado comprenda los objetivos de su aprendizaje y cómo se evaluará la calidad de</p>	<p>1. La evaluación debe estar diseñada en relación a los resultados de aprendizaje buscados (y estos estar ligados a las competencias finales de la titulación).</p>	<p>1. Adecuación: La evaluación debe ser adecuada respecto al diseño curricular; respecto a las características del alumnado y el contexto; y respecto a los</p>	<p>5. La evaluación es más efectiva cuando la evaluación para el aprendizaje está situada en el centro de la asignatura y de su programa.</p>	

¹ **Autores:** Alexander W. Astin; Trudy W. Banta; K. Patricia Cross; Elaine El-Khawaz; Peter T. Ewell; Pat Hutchings; Theodore J. Marchese; Kay M. McClenney; Marcia Mentkowski; Margaret A. Miller; E. Thomas Moran; Barbara D. Wright

AAHE [American Association for Higher Education] ¹ (1991)	Assessment Reform Group (2008)	Cano [Con base a la propuesta del Assessment Reform Group] (2014)	Red de Evaluación formativa (López, 2009)	Boud & Associates (2010)	Brown (2015)
8. La evaluación tiene más probabilidad de conducir a la mejora cuando es parte de un conjunto más amplio de condiciones que promueven el cambio.	sus logros. 2. Los métodos de evaluación deben permitir avanzar en todos los objetivos importantes del aprendizaje.	2. Coherente con la metodología. 3. Vinculada al nivel de los contenidos trabajados. 4. Planificada (tanto en cuanto a las etapas de recogida de información como en cuanto a su uso).	planteamientos docentes. 5. Integrada en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje; respecto a los diferentes sujetos de la evaluación (profesorado, procesos, alumnado); y respecto a los diferentes ámbitos, contenidos y competencias a conseguir.		
3. La evaluación funciona mejor cuando los programas de mejora tienen propósitos claros y explícitamente declarados.	3. Los procedimientos de evaluación deben incluir procesos explícitos que aseguren que la información es válida, fiable y necesaria para su finalidad.	6. Con criterios relevantes y transparentes			
	8. La evaluación debe motivar al alumnado y permitirle ver lo que es capaz de hacer.		8. La evaluación debe tender a la autorregulación y autonomía del alumnado		8. Siempre que sea posible, las tareas de evaluación deben ser atractivas y potencialmente agradables.
4. La evaluación requiere atender no solo a los resultados, sino también, igualmente, a		5. Continuada			

AAHE [American Association for Higher Education] ¹ (1991)	Assessment Reform Group (2008)	Cano [Con base a la propuesta del Assessment Reform Group] (2014)	Red de Evaluación formativa (López, 2009)	Boud & Associates (2010)	Brown (2015)
<p>las experiencias que conducen a esos resultados.</p> <p>5. La evaluación funciona mejor cuando es procesual y no episódica.</p>					
	<p>1. La evaluación de cualquier tipo debe, en última instancia, mejorar el aprendizaje.</p>	<p>10. Acompañada de <i>feedback</i></p>	<p>4. Formativa: que sirva para mejorar el proceso y aprender más</p>	<p>2. La evaluación es más efectiva cuando el <i>feedback</i> se utiliza para mejorar activamente el aprendizaje del estudiante.</p>	<p>1. Cada decisión que se tome acerca de la evaluación debe ser tomada con el imperativo claro de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>2. Es importante focalizar la atención en un <i>feedback</i> formativo que tenga un impacto alto en el aprendizaje efectivo del alumnado.</p>
	<p>5. La evaluación de los resultados del aprendizaje debe ser entendida como una aproximación sujeta a errores inevitables.</p>		<p>3. Veraz: hay que asegurar la credibilidad de la evaluación.</p>	<p>7. La evaluación es más efectiva cuando proporciona una representación inclusiva y digna de confianza de los logros del alumnado.</p>	<p>9. Las universidades más efectivas tienen sistemas para asegurar la fiabilidad y la validez de la evaluación.</p>
<p>6. La evaluación fomenta un mayor nivel de mejora cuando los</p>	<p>7. Los métodos de evaluación deben promover la</p>	<p>9. Participada por los estudiantes.</p>	<p>6. Participativa y negociada: requiere la implicación del</p>	<p>1. La evaluación es más efectiva cuando es usada para</p>	<p>4. La perspectiva del alumnado sobre la evaluación debe ser</p>

AAHE [American Association for Higher Education] ¹ (1991)	Assessment Reform Group (2008)	Cano [Con base a la propuesta del Assessment Reform Group] (2014)	Red de Evaluación formativa (López, 2009)	Boud & Associates (2010)	Brown (2015)
<p>representantes de toda la comunidad educativa están involucrados</p>	<p>participación activa del alumnado en su aprendizaje y evaluación.</p> <p>9. La evaluación debe combinar información de diferentes tipos, incluyendo las autoevaluaciones del alumnado, para así informar las decisiones que hay que tomar sobre el aprendizaje de los estudiantes y sus logros.</p> <p>10. Los métodos de evaluación deben cumplir unas normas que reflejen un amplio consenso acerca de la calidad en todos los niveles de la práctica en el aula dentro de la política nacional.</p>		<p>alumnado y del profesorado, el diálogo permanente y una colaboración mutua.</p>	<p>comprometer a los estudiantes en un aprendizaje productivo.</p> <p>3. La evaluación es más efectiva cuando el alumnado y el profesorado son co-responsables del aprendizaje y la evaluación.</p> <p>4. La evaluación es más efectiva cuando el alumnado es introducido adecuadamente en las prácticas y cultura educativa de la Educación Superior</p>	<p>tenida en cuenta en el proceso de creación del plan de estudios.</p> <p>5. Aun cuando la evaluación siempre existirá en un contexto de desequilibrio de poder entre el evaluador y el evaluado, será útil fomentar los elementos dialógicos de la evaluación para maximizar su impacto en el aprendizaje.</p>
<p>9. A través de la evaluación, los educadores cumplen con sus responsabilidades hacia el alumnado y la gente.</p>		<p>8. Centrada en la evaluación de un proceso de aprendizaje, no de la valía de una Persona</p>	<p>9. Ética, tanto en el tratamiento de la información obtenida, como en el uso del poder que implica la calificación</p>	<p>6. La evaluación es más efectiva cuando la evaluación para el aprendizaje es un tema central para el desarrollo institucional y de su personal.</p>	<p>6. La evaluación debe ser justa y ser vista por el alumnado como algo justo para que la pueda tomar en serio.</p> <p>7. Los factores de transparencia relacionados con la</p>

AAHE [American Association for Higher Education] ¹ (1991)	Assessment Reform Group (2008)	Cano [Con base a la propuesta del Assessment Reform Group] (2014)	Red de Evaluación formativa (López, 2009)	Boud & Associates (2010)	Brown (2015)
					<p>evaluación deben ser cuidadosamente asegurados.</p> <p>10. La evaluación siempre debe llevarse a cabo con respeto y la retroalimentación debe centrarse en los trabajos presentados y no en la personalidad del individuo.</p>
		7. Viable, sostenible	7. Viable en las condiciones reales de docencia		
					<p>3. Las innovaciones en la evaluación deben llevarse a cabo con prudencia y teniendo en cuenta, debidamente, la extensa literatura en el campo.</p>

En función de lo anterior, podemos sintetizar que una buena evaluación se debe caracterizar por lo siguiente:

- a) La evaluación del aprendizaje del alumnado comienza con los valores educativos y debe centrarse en lo verdaderamente relevante.
- b) La evaluación debe ser parte integral y central de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ser coherente con el conjunto y estar bien planificada.
- c) La evaluación debe tener propósitos, criterios y procedimientos claros, explícitos y transparentes.
- d) La evaluación debe ser motivadora y favorecer la autonomía y autorregulación del alumnado.
- e) La evaluación debe ser continua y atender no solo a los resultados, sino también a los procesos.
- f) La evaluación debe ser formativa y procurar la mejora del aprendizaje del alumnado, para lo cual es fundamental proporcionarle un *feedback* adecuado.
- g) Aun cuando no esté exenta de errores, la evaluación debe procurar ser veraz, válida y fiable.
- h) La evaluación debe implicar a todos los agentes participantes e intentar involucrar al conjunto de las instituciones.
- i) La evaluación debe ser ética y justa.
- j) La evaluación debe procurar ser viable.
- k) Las innovaciones en el terreno de la evaluación deben ser llevadas a cabo con prudencia y teniendo en cuenta el conocimiento existente sobre el tema.

Nos situamos así, de forma totalmente justificada y natural, en el terreno de la evaluación formativa, la cual es, además, un tipo de evaluación estrechamente vinculada a las finalidades y principios del EEES y al desarrollo de las competencias transversales y específicas (Buscà et al., 2011), por lo que encaja plenamente con la metodología activa y los planteamientos procesuales de aprendizaje que propugna dicho espacio.

2.2 La evaluación formativa

Mientras que la evaluación sumativa pretende resumir el logro del estudiante en un momento concreto (como mucho, en algunos momentos concretos), la evaluación formativa pretende promover la mejora del aprendizaje y rendimiento del alumnado a lo largo de todo el proceso (Crooks, 2001). Por tanto, las diferencias entre una y otra son importantes y sustanciales, tanto en cuanto al tiempo o momento de la evaluación, como en cuanto a su finalidad. Con todo, y como precisan Brown y Pickford (2013), recogiendo una idea ya expresada por Sadler (1989), la distinción primordial entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa tiene que ver más con la finalidad y el efecto que con el momento en que se lleva a cabo.

Así las cosas, aun cuando el término ‘evaluación formativa’ fue utilizado por primera vez por Scriven (1967) para hablar de la evaluación de programas, no de alumnos, muy pronto fue utilizado para establecer una diferencia explícita con la evaluación sumativa y para hacer hincapié en una forma más natural y completa de evaluar.

Desde esta perspectiva, y tal y como apuntan Black y Wiliam (2009)...

[...] la práctica del aula es formativa en la medida en que la evidencia sobre el rendimiento de los estudiantes es interpretada y utilizada por los profesores, los alumnos, o sus compañeros, para tomar decisiones, acerca de los próximos pasos a dar en la instrucción, que sean mejores, o estén mejor fundadas, que las decisiones que se puedan tomar en ausencia de esas evidencias obtenidas. (p. 9)

Por tanto, la evaluación formativa tiene un potencial evidente para la regulación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que Escudero (2010) llega a afirmar que “sin evaluación formativa no es posible la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.10). Esto la convierte en un elemento esencial para conseguir una enseñanza eficaz y de calidad, dado que como apuntan Buscà et al. (2011), contribuye a que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje, pudiendo disponer de información que le permitirá saber qué medidas debe tomar para seguir aprendiendo.

Al respecto, y dado que se focaliza la atención en la manera en que el alumnado está desarrollando su aprendizaje con la intención de mejorarlo, estamos de acuerdo con Sánchez (2011) al afirmar que la evaluación formativa viene a ser “una actividad de aprendizaje sobre el propio aprendizaje” (p.46). Esto implica que se potenciarán los procesos metacognitivos del alumnado sobre su aprendizaje, lográndose, de esta manera, romper la tradicional separación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de evaluación que gran parte del alumnado y del profesorado tiene en mente.

Por otro lado, en la medida que la evaluación formativa conlleva que el profesor ofrezca información (retroalimentación o *feedback*) al alumnado durante el proceso de aprendizaje con el fin de modificar su comprensión, gestión y regulación, cumple plenamente con la recomendación de Brown y Glasner (2003) de que la evaluación debe ser, en último término, para los estudiantes.

Lo anterior no está reñido con el hecho evidente, apuntado por López y Sicilia (2017), de que la evaluación formativa también tiene efectos sobre el profesorado y sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y es que los profesores pueden disponer, de forma sistemática, de una información que les permite mejorar su práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve enriquecido con todo ello. Juwah et al. (2004) precisan que por medio de esta evaluación, el profesorado puede reenfocar sus esfuerzos de enseñanza a partir de la información que obtiene sobre las dificultades que pueden estar experimentando los estudiantes.

Por su parte, Margalef (2014) comenta que gran parte del potencial formativo que estos sistemas de evaluación tienen para el alumnado y el profesorado se debe a que, entre otras cosas, contempla y permite que se cometan errores, se aprenda de ellos y que se exploren e indaguen posibles alternativas para un mejor desarrollo y aprendizaje.

2.2.1 Concepto y funciones de la evaluación formativa

En función de lo dicho en los párrafos anteriores, y aun cuando según Brown y Pickford (2013) el término ‘evaluación formativa’ no se corresponde con un único concepto comúnmente aceptado en la bibliografía especializada, coincidimos con López et al. (2007) al definirla como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras estos tienen lugar” (p. 10).

Concretando un poco más, y en consonancia con la visión de Gauntlett (2007) y López (2009), entre otros, la evaluación formativa tiene como finalidad mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, perfeccionar al docente y mejorar, asimismo, el conjunto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mostramos también nuestro pleno acuerdo con Escudero (2010) cuando comenta que si bien la evaluación formativa puede llevarse a cabo bajo formatos metodológicos y procedimentales muy diversos, su objetivo preferente es el de informar de manera sistemática y continua sobre la situación del aprendizaje y orientar sobre el camino a seguir para optimizar el proceso. Con esta evaluación el profesorado puede regular su docencia de forma permanente, e ir introduciendo a lo largo del proceso los ajustes curriculares y metodológicos necesarios, al tiempo que el alumnado obtiene una información sólida que le permite regular su propia actividad, potenciando sus fortalezas y contrarrestando sus debilidades.

También Escudero (2010) llama la atención al hecho de que esta evaluación puede ser considerada como una ‘evaluación estímulo’, en la medida en que planteada adecuadamente, puede ser una fuerza importante de motivación para el aprendizaje del alumnado.

Con todo, no se puede pretender que eso sea así por el mero hecho de que la evaluación sea formativa, porque por mucho que lo sea, si no se aplica de manera adecuada no producirá los efectos deseados. Como recuerdan López y Sicilia (2017), todo depende de la calidad de la evaluación aplicada. De hecho, autores como Hattie y Timperley (2007) y Yorke (2003) avisan, por ejemplo, de que la evaluación formativa puede contribuir a la dependencia del alumnado en vez de a su autonomía. Esto ocurre cuando el alumnado se limita a utilizar la información que le proporciona el profesorado de manera reproductiva, sin plantearse el porqué de lo que se le dice y sin ir más allá de los límites de la tarea concreta. En este sentido es conveniente recordar la puntualización de Black et al. (2005) sobre que este tipo de evaluación no supone la mejora del logro del estudiante en todas las situaciones, con todos los profesores o en todas las ocasiones, aunque sí que se trata de una intervención que, de manera general, resulta eficaz.

Son muy pertinentes las reflexiones de Torrance (2012) al respecto. Él nos recuerda que aun cuando se ha avanzado mucho en la línea de hacer transparentes y explícitos al alumnado los objetivos y los criterios de evaluación que debe alcanzar, y también en la línea de proveerle información útil para lograrlo, muchas veces eso se utiliza de forma convergente y cerrada, primando el poder identificar y señalar con precisión si los estudiantes logran alcanzar los objetivos establecidos y en qué medida. Al hacerlo así, se estaría impidiendo la producción de procesos divergentes, abiertos y exploratorios, y frenando el fomento de la autonomía y del sentido crítico de los estudiantes, que es, a fin de cuentas, lo que habría que procurar en la Educación Superior. Así pues, en vez de estar ante una verdadera evaluación formativa, estaríamos ante lo que este autor denomina una ‘evaluación conformativa o conformadora’, es decir, una evaluación que modela y condiciona al alumnado de una manera determinada.

Torrance (2012) también nos alerta de que en bastantes ocasiones, cuando la retroinformación que se facilita a los estudiantes consiste, fundamentalmente, en indicarles lo que han hecho mal, puede llegar a tener un impacto negativo en su confianza y llevarles a sentirse fracasados si no alcanzan los objetivos previstos. En ese caso la evaluación sería

formativa, pero no de manera positiva, por lo que estaría comportándose como una ‘evaluación deformativa’ o deformadora.

Ante estos riesgos, este autor comenta que la evaluación formativa debe ser transformadora, propiciando y fomentando que el alumnado supere las visiones limitadoras y reproductoras y que sea autónomo para buscar, explorar y proponer alternativas. Así por ejemplo, y para el caso de los criterios de evaluación y calificación, no bastaría con comunicárselos para que los entienda y los desarrolle, sino que también debería poder criticarlos, de-construirlos, rechazarlos, y entender que puede haber otros criterios más apropiados. De ser así, se cumplirá lo dicho por Stake (2006) sobre que la evaluación formativa es un proceso que incita al cambio y al desarrollo, así como lo apuntado por Castejón, López, Julián y Zaragoza (2011), López (2009), López, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb (2011a), López, Hamodi y López (2016), Martínez et al. (2015) y Zabalza (2003) sobre que su finalidad principal es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integral y humanizadora.

Cabe añadir, como nos recuerdan López et al. (2007) y Martínez et al. (2015), que la evaluación formativa influye en el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando a los objetivos, a las actividades, y al papel del alumnado y del profesor. En cuanto a ese papel del alumnado, es preciso que sea activo y participativo, ya que esa es la mejor manera de que se pueda desarrollar el aprendizaje autónomo y autorregulado del que hemos venido hablando.

2.2.2 Elementos de la evaluación formativa

Según Padilla y Gil (2008), para que la evaluación contribuya a la mejora de los aprendizajes han de cumplirse tres grandes condiciones:

- 1ª) Que las tareas de evaluación sean también tareas de aprendizaje
- 2ª) Que se proporcione retroalimentación que permita orientar el trabajo futuro
- 3ª) Que el alumnado se implique en la evaluación de su propio trabajo

En estas condiciones, y aparte de la participación del alumnado en la evaluación (de la que hablaremos más adelante), se destacan dos elementos fundamentales de la evaluación formativa: las tareas o actividades de evaluación y el *feedback* o retroalimentación.

2.2.2.1 Las actividades de evaluación

En palabras de Pérez, Hortigüela y Gutiérrez (2017):

La *actividad de evaluación* identifica el tipo de prueba o producción que se va a solicitar para la comprobación de los conocimientos, capacidades y competencias del alumnado, así como los requisitos que debe cumplir. En este sentido, podemos decir que la actividad es la concreción de un tipo de producción a través de una serie de requisitos que se deben cumplir. Si la actividad es para calificar se denomina *actividad de calificación*. Las actividades pretenden comprobar si las competencias y/u objetivos planteados son alcanzados por el alumnado (pp. 54-55).

Fernández (2010), en línea con lo dicho por Padilla y Gil (2008), explica que en la formación por competencias la evaluación debe escalonarse en un continuo aprendizaje-evaluación: “De este modo, las actividades para el aprendizaje y la evaluación son similares. Sin embargo las actividades de evaluación evolucionan y se modifican según el grado de aprendizaje de una competencia” (p. 17).

Angulo (2008) añade la importancia y necesidad de diseñar actividades de evaluación que sean pertinentes y contextualizadas y que contribuyan al desarrollo de las competencias clave por parte del alumnado.

Al respecto de lo anterior, y entre otras opciones, cabe destacar el uso de las denominadas ‘tareas ricas’. Estas son tareas esenciales que incluyen aquellos aspectos que se consideran más relevantes dentro del proceso de aprendizaje; se suelen plantear en forma de problemas y situaciones sustantivas conectadas con la realidad, por lo que el alumnado, para poder resolverlas, debe poner en juego capacidades tales como la comprensión, la reflexión, el análisis crítico, el diálogo y la propuesta de alternativas.

Ya en 1987, Ahmed describía algunas de las características que debe tener una tarea para ser considerada ‘rica’:

- Animar (al alumnado) a buscar en distintas direcciones para resolverla.
- Involucrarlo en la formulación de conjeturas y en la generación de hipótesis.
- Ponerlo a prueba y llevarlo a tener que demostrar, explicar, reflexionar e interpretar lo que hace.
- Animarlo a preguntarse por lo que ocurriría o dejaría de ocurrir si se hace una cosa u otras diferentes.
- Estimular la originalidad y la invención.
- Ser accesible desde el principio.
- Permitir retos posteriores y más amplios.
- Tener algún elemento de sorpresa o de intriga.
- Ser divertida.

2.2.2.2 El *feedback*

En los sistemas de evaluación formativa, la información que se proporciona al alumnado (fundamentalmente en forma de retroalimentación o *feedback*), es un elemento imprescindible, hasta el punto de que aquella no puede existir sin este *feedback* (López et al., 2016). Teniendo en mente la metáfora de la evaluación como el motor que impulsa el aprendizaje, Brown y Pickford (2013) comentan que la retroinformación “es el aceite que lubrica los engranajes de la comprensión” (p. 23).

Entre otras cosas, la retroalimentación permite al profesorado y al alumnado regular el proceso y su actividad en función de las fortalezas y debilidades detectadas. Asimismo permite al alumnado “corregir errores antes de que se conviertan en sistemáticos” y “fomentar la auto-regulación en el aprendizaje” (Escudero, 2010, pp. 10 y 17).

Evidentemente, esa información debe darse a lo largo de todo el proceso, y eso incluye también los momentos previos a cualquier actividad que se lleve a cabo a lo largo del proceso formativo. De hecho, el *feedback* debe ser parte de la relación permanente entre el

profesor y su alumnado. En ese sentido, es importante precisar que “en la práctica y en la mayoría de los casos, la retroinformación no solo comprende comentarios sobre lo que se ha hecho, sino también sugerencias acerca de lo que puede hacerse a continuación” (Brown y Pickford, 2013, p.23), por lo que hay que procurar que no solo se proporcione información sobre lo que se ha hecho (‘postinformación’), sino que también se acompañe de información acerca de lo que está por hacer (‘proalimentación’, ‘preinformación’ o ‘retroalimentación prospectiva’). A esto último es a lo que ellas y otros autores, como Hattie y Timperley (2007), Juwah et al. (2004) y Sánchez (2011), denominan *feedbefore* o *feedforward*. De hecho, el segundo de los diez principios que establece Brown (2015) para asegurar buenas prácticas en educación, es que hay que centrar la atención en un *feedback* formativo que tenga un impacto alto sobre el aprendizaje efectivo del alumnado, para lo cual no basta con realizar comentarios y correcciones sobre el trabajo hecho, sino que además deben servir para orientar el trabajo futuro.

De una manera todavía más amplia y completa, Hattie y Timperley (2007) dicen que el *feedback* es efectivo cuando da respuesta a tres grandes cuestiones: 1ª hacia dónde voy, es decir, cuáles son los objetivos o metas que tengo que alcanzar; 2ª cómo voy, es decir, cómo estoy progresando para alcanzar esos objetivos o metas; 3ª qué es lo siguiente, es decir, qué debo saber para seguir progresando. Pues bien, la primera pregunta tendría que ver con lo que en inglés se denomina *feedup*; la segunda, con el *feedback* propiamente dicho; y la tercera, con el *feedforward*.

Por lo tanto, aun cuando, a efectos prácticos de claridad en la escritura, de aquí en adelante usemos solo los términos *feedback* o retroalimentación, deberá entenderse comprendido en ellos todo lo referente a toda esa información de la que hemos hablado.

Evidentemente, no basta con que haya retroalimentación para que las cosas funcionen bien; ésta debe ser útil y provechosa para el alumnado, es decir, tiene que ser una retroalimentación verdaderamente formativa y estar adecuadamente planificada. Como dice Sadler (2010), para que los alumnos sean capaces de aplicar el *feedback* necesitan comprender cabalmente el contenido de los informes que se les da para que estén en condiciones de identificar con claridad los aspectos de su trabajo que necesitan ser atendidos. Eso pasa por desarrollar el conocimiento crítico. En palabras de Orsmond, Merry y Reiling (2005), para que la retroalimentación sea eficaz, debe ser significativa y correctamente comprendida y puesta en práctica. Y es que, tal y como dicen Brown y Pickford (2013): “facilitar retroinformación formativa no carece de problemas. No podemos dar por supuesto que los estudiantes saben qué hacer con el comentario que les damos; tenemos que ayudarles para que lo asuman de forma positiva y productiva” (p. 25).

Dado que el *feedback* tiene como uno de sus principales objetivos que el alumnado supervise su propia actuación y, en función de ello, avanzar en su proceso de aprendizaje, la retroalimentación debe cumplir, según Escudero (2010, p. 20), algunas funciones importantes:

- Confirmar lo que se conoce y se hace bien.
- Adaptar y ajustar bien lo conocido.
- Diagnosticar errores y carencias.
- Corregir creencias previas o conocimientos incorrectos.
- Añadir información a lo conocido.
- Reestructurar esquemas y concepciones con nueva información.

Un aspecto fundamental, a no descuidar, es asegurar que el feedback llegue al alumnado lo antes posible (Brown, 2015), a tiempo de que pueda servirle para aprender de la experiencia y para saber cómo afrontar y desarrollar las próximas tareas. Sobre ello, Carless (2006), Price, Handley y Millar (2011), Ruíz et al. (2013) y Urquhart, Rees y Ker (2014) comentan que el alumnado tiene una percepción más negativa que el profesorado acerca de la frecuencia y puntualidad del *feedback* y también de su calidad, lo cual no es extraño, porque tal y como dicen Ajjawi y Boud (2015), el profesorado suele percibir la retroalimentación como la transmisión de información correctiva e ignora las complejidades de las relaciones con el alumnado y entre el alumnado, así como la importancia del propio contexto y de los materiales y los medios utilizados.

También hay que tener en cuenta los estudios que apuntan a que el *feedback* es más efectivo si no va acompañado de calificaciones, debido a que los estudiantes centran toda su atención en ellas y dejan de lado el resto de la información (Black y Wiliam, 1998). En López, Manrique y Vallés (2011b) se explica esto con más detalle:

Cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los estudiantes mejoran; mientras que cuando se les devuelve el trabajo sólo con una nota, no hay cambio alguno. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes sólo prestan atención a la nota obtenida. (p. 68)

Tal y como veíamos más arriba al hablar de las aportaciones de Torrance (2012) acerca de la ‘evaluación conformativa o conformadora’ y de la ‘evaluación deformativa’, es evidente que no siempre la retroalimentación produce los efectos que el profesorado cree o desea. Así por ejemplo, Martínez (2012), comentando los trabajos revisados por Black y Wiliam (1998), dice que los efectos de la retroalimentación pueden ser opuestos según se refieran a la persona o a la tarea y que hay hallazgos que indican que los elogios verbales y la retroalimentación de apoyo a la persona pueden aumentar el interés y mejorar actitudes del alumno, pero tienen poco o nulo impacto sobre el desempeño.

Al respecto, resultan esclarecedoras las aportaciones de Ajjawi y Boud (2015), Carless (2006) y Higgins, Hartley y Skelton (2002), en el sentido de que frente a la concepción tradicional del *feedback* como una mera aportación de información por parte del profesor al alumnado (*feedback* monológico’ que apenas considera los efectos de esa retroalimentación y, mucho menos, cómo se producen esos efectos), lo verdaderamente importante para que el *feedback* sea eficaz es que sea un proceso de comunicación que se lleve a cabo de forma dialógica, participativa e interactiva, es decir, como un proceso social y construido. Este enfoque parte de la base, formulada por Stenton (2011), de que el aprendizaje puede ser más significativo cuando se produce en un espacio discursivo que permite la generación de conocimiento como resultado de la discusión resultante, lo que supone niveles más altos de comprensión. Solo de esa manera el alumno podrá supervisar, evaluar y autorregular su aprendizaje, que es a fin de cuentas de lo que se trata (Nicol, 2010; Price, Handley, Millar y O’Donovan, 2010). Y es que la idea de que el *feedback* se limite a una serie de comentarios hechos al alumnado es problemática, ya que considera al alumno como un receptor pasivo y, por otro lado, olvida que el acto de proporcionar comentarios no garantiza, en sí mismo, que el alumno los haya realmente leído o escuchado, los haya entendido y actúe con base a ellos (Boud y Molloy, 2013).

Se trata, tal como apunta Cano (2008), de que el *feedback* sea valioso o de calidad. Al respecto, en Boud et al. (2010) se dice que el *feedback* que beneficia al alumnado es aquel que es claro y útil para su aprendizaje, para lo cual es importante tener en cuenta que aparte de la información provista por el profesor, también los estudiantes pueden proporcionarse información sólida unos a otros, y no solo en las actividades en grupo. Para que esto último sea una realidad, hay que promover en ellos las herramientas necesarias, entre otras, la capacidad de buscar y emplear *feedback* a partir de diferentes fuentes.

De hecho, en Cano (2014; 2016), la autora analiza las investigaciones sobre el *feedback* de las últimas décadas, entre otras la de Boud y Molloy (2013) y la de Siemens (2005), y comenta cómo se ha ido evolucionando desde planteamientos más cibernéticos, automáticos o mecanicistas (*feedback* unidireccional, del profesor al estudiante; finalista, proporcionado al finalizar una tarea sin que se vuelva a retomar; y genérico, igual para todos) a planteamientos más ligados al conectivismo (*feedback* co-construido; en espiral, dado que se crean círculos de aprendizaje que obligan a emplear el *feedback* en futuras tareas; adaptable; y contextualizado). Una de las principales implicaciones de todo esto es que la provisión e interpretación del *feedback* pasa a ser, ante todo, una responsabilidad del alumnado, y que tal y como dicen Hattie y Timperley (2007), el *feedback* autorregulador es más efectivo que el *feedback* proporcionado por el profesorado. En palabras de Cano (2016):

Esta autorregulación incluye seis aspectos: 1) capacidad de crear *feedback* interno; 2) capacidad de autoevaluación; 3) voluntad de dedicar esfuerzo a buscar y reconstruir las respuestas con la información del *feedback*; 4) cierto grado de confianza en hallar la respuesta correcta; 5) atribuciones para determinar éxito/fracaso y 6) cierto nivel para buscar ayuda (p. 36)

No se nos escapa la enorme importancia de todo lo comentado; no en vano, como ya se ha dicho, el *feedback* es una cuestión imprescindible para la propia existencia de procesos y sistemas de valuación realmente formativos. En esa línea, hay una precisión que creemos imprescindible hacer: aun cuando sea cierto que al hablar de *feedback* no se está excluyendo ninguno de los procesos de retroalimentación que se dan y se generan habitualmente en las aulas, el *feedback* realmente formativo (y al que nos referiremos, de forma prioritaria, de aquí en adelante), es el que está inmerso dentro del propio sistema de evaluación y aparece ligado a la realización de las distintas actividades de evaluación programadas, lo que incluirá la existencia de los instrumentos necesarios para su valoración y calificación. Esto permitirá que el *feedback* proporcionado y generado, cobre verdadero sentido para el aprendizaje.

2.2.2.3 Otros elementos relacionados con la evaluación formativa: los procedimientos y los instrumentos de evaluación y calificación

Entre los elementos que también forman parte de los procesos de evaluación formativa, y aparte de los criterios de evaluación y calificación, diferentes autores (López, 2009; Navarro et al., 2010; Pérez et al., 2008) señalan las técnicas o procedimientos de evaluación y los instrumentos de evaluación y calificación.

Las técnicas o procedimientos de evaluación son, en palabras de Pérez et al. (2017), las “ventanas” o “marcos” a través de los que se mira y que condicionan el conjunto de instrumentos o herramientas seleccionados para valorar el grado de consecución de las competencias y/o de los objetivos planteados.

Por su parte (Pérez et al., 2017)...

Los instrumentos de evaluación son aquellos, vinculados a una actividad, que establecen con claridad y de modo coherente los requisitos y los aspectos a valorar e identifican los niveles de logro de cada uno. De este modo, los instrumentos permiten comprobar las capacidades y las competencias alcanzadas por el alumnado. (p. 56)

Cuando esos instrumentos de evaluación conducen al proceso de calificación, pasan a denominarse ‘instrumentos de calificación’ y llevarán asociados una serie de ‘criterios de evaluación’ (Pérez et al., 2017).

Respecto a todos ellos, una primera cosa a tener en cuenta es que no hay procedimientos ni instrumentos que sean de uso exclusivo de la evaluación formativa. De igual modo, como recuerda Escudero (2010), con independencia de que haya procedimientos e instrumentos de evaluación que encajan muy bien con la evaluación formativa (por ejemplo, el portafolios), en última instancia cada situación concreta precisa sus propios procedimientos e instrumentos de evaluación y por tanto cada profesor deberá escoger los que le sean más propicios, porque “todos los procedimientos de evaluación tienen alguna utilidad, pero no todos para todo, ni en la misma medida” (p. 36). Y es que no hay que perder de vista que ningún procedimiento ni instrumento sirve para todo.

Los procedimientos de evaluación deben estar supeditados al valor formativo de los procesos, de tal manera que como dicen Navarro et al. (2010), procedimientos tales como el diálogo, la observación o la narración deben servir para potenciar las capacidades que se busca desarrollar.

Aparte de la observación sistemática y el seguimiento, de los procedimientos orales, de los procedimientos y pruebas escritas o de los ejercicios de aplicación práctica y problemas, resultan especialmente interesantes las recolecciones de evidencias del trabajo del alumnado, debido a que ponen en juego múltiples capacidades y, por tanto, arrojan una información más global y completa.

Por su parte, dentro de los instrumentos de evaluación y/o calificación disponibles y de uso más o menos habitual dentro de los procesos de evaluación formativa, encontramos los siguientes:

- Listas de control; escalas de actitudes; rúbricas o escalas descriptivas; escalas de valoración diferenciada: Para los procedimientos de observación y seguimiento.
- Exposiciones, debates, exámenes orales y entrevistas: Para los procedimientos orales.
- Pruebas de desarrollo y pruebas objetivas: Para los procedimientos escritos.
- Ensayos, mapas conceptuales, redes semánticas, análisis de casos y proyectos: Para los ejercicios de aplicación práctica y problemas.
- Carpetas y portafolios: Para los procedimientos de recogida de actividades, documentos y trabajos elaborados.

A modo de información complementaria sobre algunos de los instrumentos afines a la evaluación formativa que se han citado y sobre algunos a los que no hemos hecho

referencia explícita, recogemos la siguiente tabla (tabla 2.3) elaborada por Buscà et al. (2010, p. 266).

Tabla 2.3. Diversos instrumentos de evaluación y su propósito

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

Fuente: Buscà et al. (2010, p. 266)

2.2.3 Términos asociados con el concepto de evaluación formativa

El concepto de evaluación formativa está íntimamente ligado, entre otros, a términos como el de ‘evaluación alternativa’, ‘evaluación auténtica’, ‘evaluación para el aprendizaje’, y las diversas formas de evaluación participativa (autoevaluación, coevaluación, y evaluación compartida).

Así por ejemplo, autores como Boud y Falchikov (2007), Carless, Joughin y Mok (2006) y Nicol (2007), destacan que una evaluación orientada al aprendizaje se caracterizaría por desarrollar tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos perseguidos, por implicar a los alumnos en el proceso de evaluación y por aportarles retroalimentación con posibilidades de mejora y aprendizaje, lo que supone estar hablando, en la práctica, de la combinación de evaluación auténtica, evaluación participativa y evaluación formativa.

Por tanto, y aun cuando cada una de estas modalidades de evaluación pone el acento en algún aspecto concreto, todas ellas guardan una estrecha relación entre sí como resultado de su búsqueda común de alternativas a los sistemas tradicionales de evaluación.

A continuación destacamos algunas de esas relaciones que nos parecen de especial interés en función de su cercanía a lo que son rasgos propios de la evaluación formativa.

2.2.3.1 Evaluación alternativa

En inglés, *Alternative Assessment*.

Con esta denominación se hace referencia, de manera genérica, al conjunto de sistemas que buscan superar los modelos tradicionales de evaluación, por lo que los sistemas de los que vamos a hablar a continuación estarían incluidos dentro de la misma. Así pues, no estaríamos hablando de una modalidad de evaluación concreta, sino del conjunto de modalidades que comparte el denominador común de plantear alternativas a las fórmulas

tradicionales de evaluar. “El término también hace referencia al esfuerzo por desarrollar nuevos sistemas e instrumentos de evaluación de mayor valor educativo” (López y Pérez, 2017).

En consonancia con lo dicho, la evaluación formativa es un sistema alternativo de evaluación por pleno derecho, tal y como se ha puesto en evidencia en todo lo dicho sobre ella a lo largo de este capítulo.

2.2.3.2 Evaluación auténtica

En inglés, *Authentic Assessment*.

Esta denominación hace referencia a los sistemas de evaluación que buscan atender a situaciones, actividades y contenidos lo más cercanos posible a la realidad. Por lo tanto, hablar de evaluación auténtica es hablar del acercamiento a la práctica real.

Archbald (1991) fue uno de los primeros autores que usó el concepto de evaluación auténtica en la Educación Superior. Lo hizo intentando establecer lazos y relaciones con el ámbito no académico, fundamentalmente con el mundo laboral.

Por su parte, Joy y Maxwell (1999) dicen que la evaluación auténtica es una forma coherente de llevar a cabo la evaluación debido a que se trata de una evaluación que está en consonancia con las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas. De hecho, como comentan Boud y Falchikov (2007), la evaluación auténtica da respuesta a uno de los objetivos que debe atender la Educación Superior: fomentar el aprendizaje a largo plazo (a lo largo de toda la vida), permitiendo que el alumnado se enfrente a diversos contextos y situaciones propios de la vida y del trabajo.

Todo esto encaja, también, con el marco de la formación competencial. Como ya se ha dicho con anterioridad, las competencias son saberes complejos y contextualizados. En consonancia con ello, la evaluación de competencias conviene realizarse en situaciones lo más auténticas y reales posible, es decir, en situaciones cercanas al contexto o contextos profesionales para los que los estudiantes se están preparando. No en vano, como recuerda Escudero (2010), las titulaciones deben estar diseñadas e impartidas para conseguir titulados competentes académica y profesionalmente en un campo de conocimiento determinado, es decir, “personas bien formadas en cuanto a conocimientos disciplinares, con capacidades funcionales múltiples y con actitudes adecuadas para desarrollar un futuro académico y profesional exitoso en su ámbito de responsabilidad” (p. 23).

Debido a que la finalidad de la evaluación auténtica es aportar evidencias sobre el grado de desarrollo alcanzado por el alumnado con relación a las competencias que va a necesitar en su futuro profesional, López et al. (2009) y López (2012) nos recuerdan que las actividades, técnicas e instrumentos de evaluación a utilizar deben plantearse sobre situaciones, actividades y contenidos de aprendizaje reales o que estén relacionados con las competencias profesionales, haciendo uso, como apunta Fernández (2010), de cosas tales como el trabajo en equipo, el trabajo autónomo, la gestión de la información, la comunicación oral o escrita, los casos, los problemas, las simulaciones, y las prácticas y tareas reales, complejas y significativas.

Como comenta Escudero (2010), apoyarse en tareas auténticas implica cambiar algunos de los planteamientos educativos y evaluativos tradicionales, siendo necesario ampliar el espectro de aproximaciones formativas y evaluativas para que den cabida a una variedad relevante de situaciones y actividades cercanas a la realidad.

Se trata, por lo tanto, de sistemas de evaluación que huyen de situaciones descontextualizadas y artificiales de evaluación (alejadas de la práctica real) y que obligan al profesorado a fomentar, apreciar y valorar en el alumnado capacidades funcionales que le permitan actuar en contextos reales complejos. Eso incluye capacidades estratégicas de adaptación a los cambios dentro de su campo profesional, esto es, capacidades para seguir aprendiendo de manera autónoma y autorregulada.

Considerando todo esto, Fernández (2010), citando a Baarmant, Kirchner y Van Der Vleuten (2007), destaca las siguientes implicaciones de la evaluación auténtica:

- Las tareas de evaluación se deben asemejar a las que se desarrollarán en el ejercicio de la profesión.
- Las condiciones de ejecución de las tareas de evaluación deberán aproximarse a las condiciones del contexto de trabajo.
- El contexto social en el que se desarrolle la evaluación se debe parecer al contexto social del lugar de trabajo.
- Los criterios de valoración en las actividades de evaluación deberán ser similares a los criterios que utilizan los expertos para valorar una tarea.

A la luz de todo lo anterior, se ponen en evidencia las estrechas relaciones entre la evaluación auténtica y la evaluación formativa, ya que una de las finalidades de ésta es aportar evidencias sobre las capacidades del alumnado para resolver actividades similares a las que deberá desempeñar en su futuro profesional.

2.2.3.3 Evaluación para el aprendizaje

En inglés, *Assessment for learning*.

Con esta denominación se hace referencia a los sistemas de evaluación específicamente orientados a la mejora del aprendizaje del alumnado. Como tales, guardan estrecha relación con los sistemas de evaluación centrados en el aprendizaje (*Learning-Centered Assessment*).

Esto nos lleva a todo lo que se ha venido comentando a lo largo de este capítulo sobre una evaluación que en vez de quedarse en el control y calificación del alumnado, ante todo busca y promueve la mejora del aprendizaje del alumnado. Como comenta Klenowski (2009), la evaluación para el aprendizaje es parte de la práctica cotidiana del alumnado y del profesorado que buscan, reflexionan y responden a la información desde el diálogo, la observación y la demostración, de manera que el aprendizaje pueda ir mejorando de manera permanente.

Las relaciones entre la evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje son evidentes; de hecho, algunas veces se han considerado y tratado como términos sinónimos. Así, como nos recuerda Margalef (2014), tras la exhaustiva revisión sobre los estudios existentes de evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje realizada por Wiliam

(2011), éste concluyó que no hay claridad conceptual ni consenso a la hora de definir ambos términos.

Sea como fuere, está claro que el marco conceptual de la evaluación formativa se relaciona con el concepto de evaluación para el aprendizaje en cuanto que toma de él el propósito de centrarse en el aprendizaje del alumnado y su capacidad de autorregular su propio aprendizaje. Con todo, y justamente por eso, estamos de acuerdo con Gutiérrez et al. (2013) y López y Pérez (2017) al precisar que la evaluación para el aprendizaje es una concreción parcial y específica de la evaluación formativa, por cuanto sólo hace referencia a la dimensión del estudiante y deja de lado lo que tiene que ver con el profesorado y con el conjunto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, como recuerdan López y Pérez (2017), en los últimos años se está utilizando el concepto de ‘evaluación orientada al aprendizaje’ (*Learning-oriented assessment*) como concepto supuestamente más amplio que el de evaluación formativa y que implicaría tres condiciones: “(1) plantear tareas de evaluación auténticas y ajustadas a los propósitos; (2) implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación; y, (3) dar retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales” (p. 37). Pero una vez más se echa de menos lo referente al profesorado y a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto a los que atiende la evaluación formativa.

2.3 La evaluación participativa: la participación del alumnado en los procesos de evaluación. La ética de la evaluación

Tal como hemos adelantado varias veces a lo largo de este capítulo, la participación del alumnado es algo que guarda tanta relación y coherencia con los planteamientos de la evaluación formativa que resulta muy difícil concebir ésta sin tener en cuenta aquélla.

De hecho, y a diferencia de lo que ocurre con la evaluación tradicional, la participación del alumnado es una derivación lógica de los sistemas de evaluación que están centrados en el aprendizaje del alumnado, como es el caso de los formativos. No es de extrañar, por lo tanto, que autores como Carless (2007), Gibbs y Simpson (2004) y Stobart (2010), afirmen que aparte del *feedback*, del juicio crítico y del diálogo sobre lo aprendido, el otro aspecto que hace que la evaluación sea formativa es la participación activa del alumnado.

Con todo, lo que se acaba de decir no debe hacernos olvidar que la evaluación formativa y la evaluación participativa son dos realidades con identidad propia, lo cual no quita que en múltiples ocasiones aparezcan juntas y reciban la denominación genérica de ‘evaluación formativa y compartida’. Al respecto, nosotros preferimos el uso de la palabra ‘participativa’ en vez de ‘compartida’, ya que entendemos, como se insistirá más adelante, que la evaluación compartida es solo una de las modalidades existentes de participación del alumnado.

Esta implicación y participación del alumnado en los procesos de evaluación es un aspecto sumamente enriquecedor y la consecuencia lógica de plantear éticamente la evaluación. Y es que a fin de cuentas, de lo que se está hablando es de contemplar a los alumnos como lo que son, como agentes de la evaluación, contando con ellos para avanzar en el diálogo y el consenso. De esta manera, además de ser el objeto principal de los procesos de evaluación,

el alumnado también vendría a ser un referente de los mismos a través de su participación e implicación activa.

Pensamos que lo anterior podría y debería ser así en todas y cada una de las etapas y niveles educativos, cuánto más en la Educación Superior, con un alumnado mayor de edad que, como tal, está en condiciones de poder participar con un criterio propio desarrollado y plena responsabilidad.

Evidentemente, hablar de espacios de participación del alumnado en la evaluación es hablar de la democratización de la misma, lo cual alejaría el peligro de que pueda convertirse en una herramienta de poder en manos solo de algunos y serviría para potenciar el desarrollo de capacidades y competencias que deben ser parte del bagaje de todo ciudadano en sociedades democráticas como las nuestras.

Esa participación del alumnado supone, además, una derivación natural de los planteamientos de la convergencia europea: “Se trata de aproximarnos en la mayor medida posible a la utilización de la evaluación para promover el aprendizaje críticamente reflexivo” (Fernández, 2010, p. 28).

Estaríamos así ante una evaluación mucho más completa. Cano (2008), habla, muy gráficamente, de un modelo de evaluación de 360°, ya que la evaluación es hecha tanto por el profesorado, como por los compañeros, como por el propio estudiante. Esto se traduce en los correspondientes procesos de autoevaluación, de coevaluación y de evaluación compartida, los cuales demandan que los criterios de evaluación y de calificación estén muy claros y sean fruto de negociación y consenso entre los agentes implicados, pues de lo contrario no cabrá esperar la más mínima coherencia entre los procesos de evaluación de unos y otros.

De hecho, sea cual sea la modalidad de evaluación participativa que se utilice, es importante destacar que su pertinencia y significatividad depende de la capacidad de profesorado y alumnado para explicitar y consensuar, entre ambos, los componentes fundamentales del sistema de evaluación (como mínimo, los criterios de evaluación y calificación).

Incluso cuando la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida sean actividades distintas, Escudero (2010) nos recuerda que su utilización está regida por un principio pedagógico común: “el alumnado debe contar con una guía de ayuda para llevar a cabo la evaluación de forma correcta, ajustarse a los aspectos más relevantes y aplicar los estándares de valoración de manera adecuada” (p. 30).

La participación del alumnado, aparte de favorecer su implicación y motivación, y contribuir a incrementar su aprendizaje, desarrollo competencial y rendimiento académico (Pérez et al., 2017) hace que sea más consciente de sus potencialidades, debilidades y de su progreso, contribuyendo a que el aprendizaje sea más profundo (Bretones, 2008).

No en vano, autores como Alvarez (2001), Batalloso (1995), Boud y Falchikov (1989), Espadas (1998-99), Falchikov y Boud (1989), Fernández (1996), López (2000), y López y Sicilia (2017), señalan que la participación del alumnado en su evaluación tiene ventajas de tipo intelectual (más capacidad crítica y de autonomía), afectivo (más motivación y autorresponsabilidad) y profesional (buenos resultados en el desarrollo de competencias en diferentes campos). Se trata, entre otras cosas, de que el alumnado desarrolle su capacidad

de pensamiento crítico, lo cual incluye la capacidad de autocrítica y la de juicio independiente.

Lo cierto es que, aunque el alumnado suele ser mostrarse disconforme con los sistemas de evaluación tradicional que habitualmente se les aplica (Trillo y Porto, 1999), también suele desconfiar y tener algunas reticencias antes los sistemas participativos, debido a que les resultan menos conocidos e implican un mayor grado de responsabilidad (Buscà, Rivera y Trigueros, 2012). Esto último es especialmente cierto en el caso concreto de los procesos de calificación; al respecto, Fraile y Cornejo (2012) nos recuerdan que calificar no es algo que el alumnado sepa hacer de forma innata sino que, al igual que en el caso del profesorado, requiere de un aprendizaje en los ámbitos ético y procedimental y del suficiente ejercicio práctico.

2.3.1 La autoevaluación y la coevaluación

Boud et al. (2010) y Ruiz et al. (2013) apuntan que es necesario que los estudiantes desarrollen la capacidad de emitir juicios sobre su propio trabajo, y sobre el de sus compañeros, para que puedan llegar a ser, de manera continuada, estudiantes y profesionales eficaces. Dichas valoraciones y juicios deben estar bien informadas y justificadas y ser hechas con convicción.

Para ello, para obtener resultados adecuados en las dinámicas de autoevaluación y de coevaluación, Boud (1995), Brown y Glasner (2003), Dochy et al. (2002) y López (2008) insisten en que los criterios de evaluación deben sean claros y explícitos y en que debe haber el oportuno entrenamiento y *feedback*.

2.3.1.1 La autoevaluación

En inglés, *Self-Assessment*.

Por autoevaluación se hace referencia a la evaluación que el alumno realiza sobre sí mismo o sobre un proceso y/o resultado personal, aunque también puede ser una autoevaluación grupal (López, 2009, 2012; López y Pérez, 2017). En este último caso, el de los trabajos grupales, Bryan (2006) nos recuerda que la autoevaluación del proceso seguido, y de los resultados alcanzados, es una herramienta muy importante para aprender a colaborar unos con otros.

La importancia de la autoevaluación radica en que impulsa al alumnado a reflexionar críticamente sobre su conducta académica y su aprendizaje, y también a valorar lo que ha hecho y conseguido. Como indica Escudero (2010), “esta práctica es un muy buen camino para generar y fortalecer las competencias reflexivas y la meta-cognición.” (p. 31). Fernández (2010) abunda en ello de forma más precisa al decir que la autoevaluación del estudiante es crucial en el contexto de la evaluación por competencias porque la capacidad de emitir un juicio sobre su propio progreso es una parte fundamental de la adquisición de las mismas, apareciendo explícitamente en el enunciado de un buen número de ellas.

Además de lo anterior, Navarro y González (2010) señalan que por medio de la autoevaluación el alumnado llega a tener más claros los criterios de evaluación mediante los que su trabajo se va a valorar, lo que le permite ajustarlo mejor y que el resultado sea de mayor calidad.

Fernández (2010, p. 29) resume las ventajas de la utilización de la autoevaluación de la siguiente manera:

- Proporciona al alumnado estrategias de desarrollo personal y profesional.
- Ayuda a desarrollar la capacidad crítica.
- Favorece la autonomía.
- Compromete al alumnado en el proceso educativo.
- Motiva para el aprendizaje.
- Incrementa la responsabilidad con el aprendizaje.
- Promueve la honestidad con los juicios.
- Proporciona información al alumno sobre su aprendizaje, el programa...

En los casos concretos en los que los procesos de autoevaluación incluyen el hecho de que un alumno termina estableciendo la calificación que cree merecer, estaríamos hablando de autocalificación, pero evidentemente este es un término mucho más restringido que el de autoevaluación.

2.3.1.2 La coevaluación o evaluación entre iguales

En inglés, *Peer-Assessment*.

Aun cuando a veces se utiliza el término ‘coevaluación’ de forma genérica para hablar de los procesos de evaluación en los que participan distintos agentes, y aun también cuando hay autores (Bretones, 2008; Dochy, Segers y Sluijsman, 1999; Somervell, 1993) que utilizan el término para referirse a la evaluación compartida y reservan la denominación ‘evaluación de pares’ para el caso que nos ocupa, nosotros nos alineamos con la mayoría de los autores al considerar que es más clarificador y apropiado usar el término ‘coevaluación’ para hablar de la evaluación de pares o evaluación entre iguales.

Al respecto, López (2009), López (2012) y López y Pérez (2017) nos recuerdan que es así como se ha venido usando tradicionalmente el término en español y también inciden en el hecho de que la coevaluación puede estar dirigida tanto a valorar las actividades de aprendizaje individuales como las actividades de aprendizaje grupales, en cuyo caso, es conveniente valorar tanto los aspectos grupales del proceso, como las aportaciones que ha hecho cada componente al mismo (‘evaluación intragrupo’).

Al igual que comentábamos al diferenciar la autoevaluación individual de la autocalificación individual, en los casos concretos en los que los procesos de coevaluación llevan a que el grupo fije la calificación que cree merecer (con distinción, o no, de calificaciones entre sus miembros), estaríamos hablando de autocalificación grupal.

Un matiz diferente sería el de la calificación entre grupos. Al respecto, y como apuntábamos más arriba, esta otra vertiente de los procesos de calificación entre iguales merecen una atención y cuidado especiales ya que se ha revelado como un caso especialmente sensible y controvertido. Así, mientras la coevaluación funciona, en general, de manera positiva, no suele suceder lo mismo cuando hay calificaciones por medio. Esto es debido al peso de las relaciones interpersonales entre los alumnos y grupos de alumnos. Al respecto, Cartney (2010) subraya la importancia de que en la evaluación entre iguales se

tengan en cuenta los aspectos cognitivos y los emocionales, pues solo teniendo en cuenta estas dos dimensiones se podrá avanzar hacia una mayor justicia y honestidad en el intercambio de juicios y valoraciones.

2.3.2 La evaluación compartida

En inglés, *Shared Assessment*.

Como indicábamos anteriormente, la denominación ‘evaluación compartida’ se ha convertido, en bastantes casos, en sinónimo de evaluación participativa, de manera que a veces, al hablarse de la evaluación compartida se mezclan la autoevaluación, la coevaluación y otras formas de evaluación participativa. A nuestro entender, esto genera confusión y no ayuda a una mejor comprensión y divulgación de estos fenómenos.

Por lo dicho, nosotros nos sumamos a los autores que utilizan el término ‘evaluación compartida’ (también llamada, en ocasiones, ‘evaluación colaborativa’) para hacer referencia explícita a una evaluación que se basa en el proceso de diálogo y colaboración del profesor con su alumnado para la toma de decisiones conjuntas y para la valoración de los aprendizajes y de los procesos de aprendizaje-enseñanza que tienen lugar (Fernández, 2010; López, 2009; López y Pérez, 2017; López y Sicilia, 2017). Sin duda, el diálogo entre profesor y alumnado sirve para eliminar, o cuanto menos reducir, falsas ideas y percepciones diferentes sobre la evaluación. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales y a lo largo de ellos se valora, principalmente, el propio trabajo, aunque también puede valorarse el de los compañeros. Asimismo, con frecuencia, se realizan con posterioridad a los procesos de auto y coevaluación.

En consonancia con lo dicho, y aun cuando a veces también se asocia el término ‘evaluación compartida’ al término inglés ‘*co-assessment*’, el significado de éste último no es el que se ha indicado, pues aquí se estaría hablando de la tutorización, revisión y control que hace el profesor de los procesos de autoevaluación y coevaluación del alumnado de cara a la calificación final del trabajo (López y Pérez, 2017), sin que eso suponga diálogo alguno entre el profesor y el alumnado.

Finalmente, y como se ha venido diciendo, hay que insistir en que uno de los objetivos principales de la evaluación compartida (y de las distintas modalidades de evaluación participativa en su conjunto), es el de mejorar el proceso de aprendizaje, tanto de forma individual como colectiva (López y Sicilia, 2017). Al respecto, se ha avanzado mucho, pero todavía queda lejos el día en que la evaluación en la Educación Superior sea lo democrática, abierta y participativa que debería ser.

Aspectos destacados del capítulo 2.

Comenzábamos este capítulo con una pregunta: ¿Evaluar para calificar o evaluar para mejorar el aprendizaje?

Al respecto, a lo largo del mismo hemos argumentado nuestro posicionamiento inequívoco con que los sistemas de evaluación a emplear en la Educación Superior, y no sólo en ella, deben ser sistemas comprometidos primordialmente con el apoyo e impulso del aprendizaje. Las razones son múltiples, entre otras:

- Porque sin restar importancia a la calificación, lo verdaderamente relevante es contribuir a un mayor y más profundo y duradero aprendizaje del alumnado. En ese sentido, podríamos decir que calificar es un “riesgo inevitable” que tiene que asumir la evaluación, pero que ésta no es su sustancia ni debe ser su principal finalidad.
- Porque en el marco de un aprendizaje competencial como el que nos encontramos, solo los sistemas de evaluación que se centran en el aprendizaje del alumnado pueden aspirar a promover y valorar adecuadamente la adquisición y desarrollo de competencias. Y es que siendo éstas realidades complejas que atañen a las distintas dimensiones del saber, hacer y ser humanos, los sistemas de evaluación deben ser capaces de atender esa complejidad.
- Porque en función de lo anterior, son los sistemas de evaluación centrados en el aprendizaje los que mejor encajan con el Proceso de Convergencia Europea en el que estamos inmersos.
- Porque no se puede aspirar a una verdadera calidad de la enseñanza universitaria sin que la evaluación contribuya, realmente, a una regulación y mejora del aprendizaje y de los procesos educativos en su conjunto.

Es por todo ello que ante, la hasta cierto punto inevitable, polaridad de las principales racionalidades que explican la manera de entender la educación y la evaluación educativa, nosotros nos situamos en una concepción que encaja con la racionalidad práctica y que se aleja de la racionalidad técnica en la medida que ésta no es capaz de dar respuesta adecuada a la complejidad inherente a los procesos educativos.

Desde esa perspectiva, y en perfecta sintonía con los listados de principios y características para una buena evaluación que se han venido formulando a lo largo del tiempo, la evaluación formativa se postula como un modelo de evaluación a tener en cuenta y a ser debidamente potenciado en la medida que tiene la finalidad de mejorar el aprendizaje del alumnado, perfeccionar la práctica docente y contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras tienen lugar. Para ello habrá que recordar, entre otras cosas, que no basta con que la evaluación que se aplica sea formativa para que sea eficaz, sino que deberá ser puesta en práctica de una manera realmente transformadora.

Aun cuando la retroalimentación o *feedback* (en el cual incluimos la información previa a la realización de las distintas actividades del proceso formativo) es un elemento absolutamente primordial y sustantivo de la evaluación formativa, no hay que minusvalorar el papel e importancia de elementos tales como las actividades de evaluación y las técnicas y procedimientos de evaluación y calificación.

Por otro lado, resaltar que la evaluación formativa está íntimamente relacionada con términos de uso habitual en las últimas décadas, como el de evaluación alternativa, evaluación auténtica y evaluación para el aprendizaje. De hecho, es un modelo alternativo a los sistemas tradicionales de evaluación y tiene, como una de sus principales finalidades, la mejora del aprendizaje del alumnado, lo cual aconseja acercarse activamente a la práctica real.

Pero sin duda, otro aspecto esencial a tener en cuenta cuando se habla de la evaluación formativa es lo que tiene que ver con la participación activa del alumnado, lo cual no es solo un requerimiento ético de primera magnitud, sino que también es una consecuencia lógica de los planteamientos sobre los que aquella está basada. En ese sentido, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida son modalidades que aparte de tener ventajas de tipo intelectual, afectivo y profesional para el alumnado, suponen un desarrollo del pensamiento y juicio crítico que deben ser parte del bagaje democrático de todo ciudadano.

Una vez que hemos situado lo que concierne a la evaluación formativa y que se ha dejado ver el potencial que puede tener para la mejora del aprendizaje del alumnado y de los procesos formativos, es conveniente que nos planteemos hasta qué punto es una opción viable en el contexto de la Educación Superior. A ello dedicaremos el capítulo siguiente.

Capítulo 3

EL RETO DE LA VIABILIDAD DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sinopsis

- 3.1 Ventajas de los sistemas de evaluación formativa
- 3.2 Inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa y propuestas de mejora
- 3.3 La viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior: lo imprescindible vs. lo importante

A la luz de todo lo expuesto en el capítulo anterior, parece claro que la apuesta por la aplicación de sistemas de evaluación formativa merecería ser muy tenida en cuenta por el conjunto del profesorado en cualquier ámbito educativo, y muy particularmente dentro de la Educación Superior. Sin embargo, la realidad nos dice que eso no es así.

Cuando se indaga en el porqué de esta paradoja, lo primero que emerge es la percepción, muy extendida, de que los sistemas de evaluación formativa son demasiado costosos en términos de tiempo, esfuerzo y carga de trabajo, por lo que a no ser que se den condiciones muy favorables para la dedicación docente del profesorado (cosa no frecuente), da la impresión de que no resulta factible, ni “rentable” su uso y aplicación.

De hecho, lo normal es que circunstancias tales como el elevado número de estudiantes por grupo clase no sean las más propicias para llevar a cabo este tipo de evaluación. Si a eso le sumamos las dificultades que encuentra el profesorado para cambiar su sistema habitual de evaluación (más próximo a postulados tradicionales), y la dificultad de las normativas universitarias para trascender la evaluación continua, nos daremos cuenta de la verdadera magnitud del problema.

Por todo ello, los sistemas de evaluación formativa aparecen directamente asociados al problema de su viabilidad, y esto plantea el reto de cómo conseguir que lleguen a gozar de la presencia y papel que sin duda merecen tener. En ese sentido, resulta pertinente reconocer qué cuestiones se manifiestan como satisfacciones de la evaluación formativa y cuáles como impedimentos.

Con el fin de realizar un primer acercamiento al tema, vamos a partir de las ventajas y los inconvenientes que se asocian normalmente a los sistemas de evaluación formativa y de las propuestas de mejora que se han planteado para intentar contrarrestar esos inconvenientes.

Al respecto, cabe recordar lo dicho en el capítulo 2 acerca de que a pesar de que la evaluación formativa y la evaluación participativa son dos cosas independientes, existe una relación tan fuerte, natural y necesaria entre ambas, que muchas de las cosas que se dicen sobre los sistemas y los procesos de evaluación formativa también suelen incluir, de forma explícita o implícita, a la evaluación participativa (sobre todo bajo la denominación de evaluación compartida). En consecuencia, se ha considerado oportuno abordar el tema de las ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora desde esa perspectiva conjunta e integradora con el fin de respetar mejor el sentido de las aportaciones de las fuentes documentales.

3.1 Ventajas de los sistemas de evaluación formativa

Sin caer en el error de considerar que la evaluación formativa es la panacea que permitirá solucionar los problemas, dificultades y retos que genera la evaluación dentro de la Educación Superior, sí es justo remarcar que las numerosas ventajas que se le atribuyen son razón más que suficiente para tenerla en cuenta a la hora de llevar a cabo procesos educativos que contribuyan a un aprendizaje de calidad del alumnado.

Si a eso le añadimos que, tal y como se explicó en el capítulo anterior, es un tipo de evaluación que se ajusta muy bien al modelo competencial en el que estamos inmersos, se comprenderá fácilmente la importancia de darle la atención que merece.

En la tabla 3.1. destacamos algunas de esas ventajas y algunos de los autores que hacen referencia a ellas, en orden cronológico. Se presentan agrupadas y ordenadas en tres dimensiones; con ellas se intenta poner de manifiesto, entre otras cosas, que se trata de ventajas relacionadas con la globalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que repercuten tanto en el alumnado como en el profesorado. Son las siguientes:

- Aprendizaje y adquisición de competencias
- Desarrollo personal del alumnado y rendimiento académico
- Mejora profesional del profesorado

Tabla 3.1. Ventajas que se atribuyen a los sistemas de evaluación formativa

DIMENSIONES	VENTAJAS	López (2008)	López (2009)	Zaragoza et al. (2009)	Buscà et al. (2010)	Navarro et al. (2010)	López et al. (2011b)	Vallés et al. (2011)	Torrance (2012)	Romero et al. (2014)	López et al. (2015)	Martínez et al. (2015)	López et al. (2016)
		Aprendizaje y adquisición de competencias	Mejoran los procesos de aprendizaje del alumnado así como los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.	1 2 3	1 2 3	2 3	2		1 2 3	2 3	1	1 2 3	
	Ayudan a corregir lagunas y problemáticas emergentes en el proceso de aprendizaje.	1	1									1	1
	Desarrollan habilidades metacognitivas en los estudiantes, favoreciendo la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje.	1	1		2		1	2 3	1				
	Suponen una experiencia de aprendizaje en sí mismas.	1	1								1 2 3		1
	Favorecen la motivación del alumnado hacia su aprendizaje y su implicación en el mismo.	1 2 3	1 2 3	2 3		1 2	2 3	2 3		1	1 2 3	1 3	1
	Contribuyen a la adquisición de competencias más afines a cada alumno y suponen una mayor cercanía y contribución al desarrollo de las futuras competencias	1 2 3	1 2 3	2 3	2	2	1 2 3				1 2 3	1 3	1

DIMENSIONES	VENTAJAS	López (2008)	López (2009)	Zaragoza et al. (2009)	Buscà et al. (2010)	Navarro et al. (2010)	López et al. (2011b)	Vallés et al. (2011)	Torrance (2012)	Romero et al. (2014)	López et al. (2015)	Martínez et al. (2015)	López et al. (2016)
		profesionales (aprendizajes funcionales).											
Desarrollo personal del alumnado y rendimiento académico	Contribuyen a desarrollar la responsabilidad, la autonomía y la capacidad crítica del alumnado.	1	1	2 3	2			2 3	1	1	1 2 3	1 3	1
	Incrementan el rendimiento académico del alumnado.	1 2	1 2	2	2	1 2	2	2		1 2	1 2	1	1
	Reducen el número de abandonos, los niveles de fracaso y las faltas de asistencia del alumnado.							2		1	1 2 3	1	
Mejora profesional del profesorado	Permiten conocer mejor al alumnado y hacer un seguimiento más individualizado de su construcción del conocimiento.		2 3	2 3	2			2 3					
	Favorecen y potencian la reflexión del profesorado sobre su propia práctica, incrementando sus niveles de calidad docente.		2					2		1		1	

Leyenda: 1 = Ventajas que se citan extraídas de la literatura existente sobre el tema o con base a experiencias previas.
 2 = Ventajas que emanan de la investigación descrita en el documento y formuladas, fundamentalmente, por el profesorado (informes y otros)
 3 = Ventajas que emanan de la investigación descrita en el documento y formuladas, fundamentalmente, por el alumnado (cuestionarios y otros)

A simple vista resulta incuestionable la importancia de todas y cada una de las ventajas citadas en esta tabla. No se trata, en efecto, de aspectos que pudieran ser considerados secundarios, anecdóticos o sin trascendencia, sino justamente de lo contrario, ya que hacen referencia a cuestiones de vital importancia sobre el porqué y el para qué de la Educación Superior.

Es particularmente destacable el elevado número de ventajas asociadas al aprendizaje del alumnado, lo cual, por sí solo, ya sería suficiente aval para justificar la apuesta por estos sistemas de evaluación. De hecho, autores como López et al. (2011b) apuntan a que el aprendizaje se ve potenciado incluso en condiciones no favorables, como puede ser la existencia de grupos numerosos de estudiantes.

A ello hay que añadir los beneficios que estos sistemas de evaluación formativa tienen sobre el desarrollo personal de los estudiantes y su rendimiento académico, así como las

oportunidades de mejora profesional que brinda al profesorado. Digamos que la evaluación formativa es un camino más coherente en el proceso de adquisición de competencias.

Es significativo como la mayoría de esas ventajas son citadas de manera recurrente a lo largo de los años; es el caso, por ejemplo, de las referidas al desarrollo de la responsabilidad, autonomía y capacidad crítica del alumnado; al incremento de su rendimiento académico; al aumento de su motivación e implicación con el aprendizaje; y, como no podría ser de otra manera, a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

Respecto a la mejora del rendimiento académico, aspecto que se evidencia de manera especial en el alumnado de bajo rendimiento (Dunn y Mulvenon, 2009), cabe precisar que autores como Biggs (2005), Castejón et al. (2011) y Pérez et al. (2008), avisan de que para ello es preciso que el sistema de evaluación esté bien establecido y se fijen plazos concretos para la realización de las actividades y la entrega de trabajos.

Aun cuando no es extraño que las ventajas más citadas hagan referencia a contribuciones para el alumnado, verdadera razón de ser de los procesos educativos, no son menos importantes las aportaciones que los sistemas de evaluación formativa hacen al profesorado, el cual va ser, a fin de cuentas, el que decida ponerlos en marcha. Y es que al aplicar sistemas de evaluación formativa aprende tanto el alumnado como el profesorado (Pérez et al., 2008).

Hay que valorar el hecho de que esas ventajas hayan sido resaltadas, de manera general, tanto por el profesorado como por el alumnado y no solo por uno de esos agentes, lo cual consideramos que es una condición imprescindible para que podamos hablar, con toda propiedad, de ventajas de un sistema. Especialmente relevantes nos parecen las aportaciones del alumnado, puesto que aparte de ser la razón esencial de la evaluación, no es él quien decide si en una asignatura habrá, o no, sistemas de evaluación formativa, sino que esto depende de las iniciativas que toma el profesorado al respecto. De ahí que sean muy valiosas las valoraciones hechas por quienes no son los promotores de la iniciativa.

3.2. Inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa y propuestas de mejora

El que de manera reiterada se relacione una amplia e importante serie de ventajas con los sistemas de evaluación formativa, no impide que también se les asocien distintos inconvenientes, dificultades o desventajas que no pueden ser pasados por alto. En la tabla 3.2. recogemos algunos de esos inconvenientes y, ordenados cronológicamente, algunos de los autores que los citan.

Al igual que en el caso de las ventajas, en esta tabla presentamos los inconvenientes de acuerdo a una estructura personal que, como se comprueba fácilmente, no es simétrica con la seguida para las ventajas. Esto es debido a que no ocurre que haya un inconveniente asociado a cada ventaja, o viceversa, sino que, de manera general, unas y otros tienen sus propias causas y razones de ser.

Las dimensiones tenidas en cuenta al efecto son las siguientes:

- Inconvenientes propios de los sistemas de evaluación formativa: desventajas que se asocian con los sistemas de evaluación formativa en función de su propia naturaleza y características.
- Otras dificultades asociadas a los sistemas de evaluación formativa: inconvenientes que aparecen de forma un tanto secundaria o colateral respecto a los primeros.

Tabla 3.2. Inconvenientes que se atribuyen a los sistemas de evaluación formativa

DIMENSIONES	INCONVENIENTES	López (2008)	Pérez et al. (2008)	López (2009)	Zaragoza et al. (2009)	Buscà et al. (2010)	Navarro et al. (2010)	López et al. (2011b)	Sánchez (2011)	Vallés et al. (2011)	Gutiérrez et al. (2013)	Margalef (2014)	López et al. (2015)	Martínez et al. (2015)
Inconvenientes propios de los sistemas de evaluación formativa	Conlleven una mayor complejidad, lo cual genera dificultades organizativas.				2 3					2	1			
	Suponen un mayor esfuerzo y una mayor carga de trabajo (incremento de tiempo y dedicación) para el alumnado y el profesorado.	2 3	2	2 3	2 3	2	2	2 3	1	2 3	1	2 3	1 2 3	1 3
	Pueden existir dificultades para llevarlos a cabo con grupos numerosos.		2	2 3	2				1	2	2	2 3		
	Implican dinámicas de trabajo insuficientemente conocidas.				2 3		2	2 3		2 3				3
	Generan dudas e inseguridades del alumnado, y también, en ocasiones, del profesorado (por la falta de formación y de la experiencia y el hábito de trabajar con este tipo de sistemas; por una inadecuada planificación; etc.)	2 3		2 3	2 3	2	2	2 3	1	2 3	1			1
	Generan resistencias del alumnado (sobre todo iniciales) y también, en ocasiones, del profesorado. En el caso del alumnado, a veces tienen que ver con los procesos de autoevaluación y coevaluación (más aún si está implicada la calificación)	1 2 3		2 3	2 3	2	2		1	2	1	2 3		1
Otros inconvenientes asociados a los sistemas	Se evidencian dificultades para que las distintas vías de evaluación sean realmente equivalentes y equiparables.	2 3		2 3										
	Hay dificultades para pasar de la evaluación realizada durante el proceso a la				2	2				2	1			

DIMENSIONES	INCONVENIENTES	López (2008)	Pérez et al. (2008)	López (2009)	Zaragoza et al. (2009)	Buscà et al. (2010)	Navarro et al. (2010)	López et al. (2011b)	Sánchez (2011)	Vallés et al. (2011)	Gutiérrez et al. (2013)	Margalef (2014)	López et al. (2015)	Martínez et al. (2015)
		calificación final.												
	Existe la idea equivocada de que el mero cumplimiento de los requisitos de los sistemas de evaluación formativa ya supone superar la asignatura.			2 3		2								

Leyenda: 1 = Inconvenientes que se citan extraídos de la literatura existente sobre el tema o con base a experiencias previas.

2 = Inconvenientes que emanan de la investigación descrita en el documento y formulados, fundamentalmente, por el profesorado (informes y otros)

3 = Inconvenientes que emanan de la investigación descrita en el documento y formulados, fundamentalmente, por el alumnado (cuestionarios y otros)

Del contenido de las atribuciones que hacen los distintos autores, es importante destacar que algunos de los inconvenientes citados son fruto, entre otras cosas, de las resistencias al cambio y de las dificultades para interiorizar lo que supone la evaluación formativa, lo cual hace que ésta quede en el terreno de lo ideal y utópico y no en el de la realidad de la práctica diaria. De hecho, tal y como se comprueba, ése es uno de los inconvenientes que se reitera con mayor frecuencia a lo largo del tiempo. Ello suele ir unido, en buena medida, a las dudas e inseguridades que pueden despertar estos sistemas de evaluación.

Al respecto, y aun cuando normalmente se suelen asociar las resistencias con el alumnado, es necesario llamar la atención acerca de que también se dan en el profesorado, y a veces de forma bastante virulenta, con el agravante de las repercusiones que eso puede tener en sus alumnos. Diversos autores, como por ejemplo Margalef (2014), han analizado las posibles causas de estas resistencias del profesorado. Entre ellas encontramos las siguientes:

- La falta de preparación:
 - Por falta de referentes y de experiencias en evaluación formativa en los que apoyarse (si bien, dado el volumen cada vez mayor de experiencias de este tipo, nos encontraríamos más ante una excusa que ante una realidad).
 - Porque se procede de una concepción y sistema de evaluación muy diferente (acreditativa, de control, en manos del profesor).
 - Porque no se está acostumbrado a pensar en la evaluación como parte del aprendizaje.
 - Porque no se está acostumbrado a pensar en el porqué y el para qué se evalúa, ni tampoco en las finalidades globales de la asignatura (nos quedamos solo en los contenidos y conocimientos).
 - Porque se confunden los criterios de evaluación con los criterios de calificación.
 - Porque se tienen dificultades para la coexistencia de la evaluación formativa, sumativa y la autoevaluación del alumnado, así como dificultades para pasar de la evaluación a la calificación.

- Las creencias implícitas y explícitas:
 - Se tiene una visión reducida del conocimiento, lo cual supone, entre otras cosas, pensar que se puede acceder a la verdad y que ésta se puede enseñar y reproducir.
 - Se piensa que para ser justo en la calificación hay que ser objetivo, por lo que se cree que lo mejor es lo cuantitativo, lo estandarizado, lo rigurosamente objetivo y las respuestas convergentes, aspectos ante los que la evaluación formativa despierta sospechas de subjetividad.

Junto a lo que tiene que ver con las resistencias y las dudas e inseguridades, en la tabla 3.2 comprobamos que los otros dos inconvenientes más citados son los que tienen que ver con las dificultades de aplicación de estos sistemas en grupos numerosos y la carga de trabajo que suponen para el alumnado y para el profesorado, cuestión ésta, sin duda, que es la más destacada y recurrente porque no se deja de citar ni una sola vez. Debido a su importancia, estos dos inconvenientes serán tratados con detalle en el apartado 3.3 de este capítulo.

En cualquier caso, y al igual que pasaba con las ventajas, también ahora nos encontramos con que la mayoría de los inconvenientes citados han sido puestos de manifiesto tanto por el profesorado como por el alumnado participante en procesos de evaluación formativa, lo cual indica que son aspectos sobre los que unos y otros llaman la atención y a los que es preciso prestar especial atención.

Con todo, es cierto que normalmente el profesorado y el alumnado no inciden de la misma manera ni con la misma intensidad en los inconvenientes de la evaluación formativa (Romero, Castejón y López, 2015). De hecho, y a modo de ejemplo, diversas investigaciones apuntan a que existen claras discrepancias entre las percepciones del alumnado y el profesorado en lo referente a la evaluación y a la calificación y a que, en general, las percepciones del profesorado suelen ser más optimistas que las del alumnado para el conjunto de aspectos relativos a los sistemas de evaluación formativa, llegando a darse diferencias estadísticamente significativas (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Gutiérrez et al., 2011; Gutiérrez et al., 2013; Hamodi, López y López, 2014 y 2015; Martínez, Castejón y Santos, 2012; Muros y Luis, 2012; Ruíz et al., 2013; Tabernero y Daniel, 2012). Aun así, en investigaciones como la de Martínez et al. (2015), el alumnado manifiesta que son más numerosas e importantes las ventajas de los sistemas de evaluación formativa experimentados que los inconvenientes que emanan de ellos, lo cual supone un balance sumamente favorable.

Es cierto que no todos los inconvenientes que se asocian a la evaluación formativa tienen igual relevancia. También es cierto que hay bastante consenso a la hora de destacar que algunos de ellos, por ejemplo lo referido a las dudas, inseguridades y resistencias, se dan fundamentalmente al comienzo del proceso, por ser ahí cuando más se manifiesta la falta de experiencia y de conocimientos previos sobre el tema. A pesar de ello, no se puede obviar la necesidad de intentar eliminar, o cuanto menos minimizar, esos inconvenientes para que los sistemas de evaluación formativa puedan ser viables y sostenibles. Para lograrlo, autores como López et. (2016) y Navarro et al. (2010), apuntan la importancia de realizar ciclos de investigación-acción.

De esta manera han ido surgiendo diferentes propuestas de mejora tendentes a enfrentar los inconvenientes detectados (Buscà et al., 2010; Escudero, 2010; López, 2008, 2009; Margalef, 2014; Navarro et al., 2010; Pérez et al., 2008; Sánchez, 2011; Vallés et al., 2011; Zaragoza et al., 2009). Se da la circunstancia de que la mayoría de estos autores son docentes involucrados en la mejora de los procesos metodológicos con base en la evaluación formativa; es decir, con una visión más global del problema de la evaluación.

Tabla 3.3 Propuestas de mejora sugeridas en diversas investigaciones para algunos de los inconvenientes asociados a los sistemas de evaluación formativa

INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Conlleven una mayor complejidad, lo cual genera dificultades organizativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir toda complejidad innecesaria. • Ser conscientes de que la evaluación formativa puede hacerse de distintas maneras y que por lo tanto hay margen para la flexibilidad. • Realizar una adecuada planificación del proyecto docente y revisarlo y evaluarlo continuamente.
Suponen una mayor carga de trabajo (incremento de tiempo y dedicación) para el alumnado y el profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar muy bien la carga de trabajo que supone el sistema que se va a llevar a cabo. • Optimizar los esfuerzos inherentes a cualquier innovación: algunos cambios suponen más una orientación diferente del trabajo que una mayor carga del mismo. • Precisar y ajustar los criterios de calificación sobre aquellos aspectos clave que requieren una alta inversión de tiempo. • Ajustarse a la carga de trabajo que le corresponde al alumnado según el sistema de créditos ECTS. • Cuidar las cargas de trabajo de los estudiantes. Para ello es imprescindible la coordinación entre los profesores de la titulación: coordinación intradisciplinar, interdisciplinar, transversal, a nivel de curso (horizontal) y de título (vertical). • Coordinarse y compartir competencias y actividades de aprendizaje con otras materias y asignaturas del mismo curso o, en su defecto, con el profesorado que tenga planteamientos didácticos similares. • Repartir proporcionalmente el trabajo de la asignatura a lo largo del curso para evitar que se acumule al final (entregas más continuas para que no se acumulen trabajos extensos). • Fijar bien los plazos de entrega y no dejar que sean demasiado laxos. • Limitar el número de veces que se puede corregir y volver a entregar un documento. • Emplear carpetas didácticas colaborativas. • Establecer procedimientos de trabajo que tengan en cuenta las posibilidades de las nuevas tecnologías. • Diseñar meticulosamente tareas no presenciales para favorecer la autorregulación y el trabajo autónomo de los estudiantes. • Seleccionar adecuadamente y utilizar instrumentos y herramientas de evaluación y calificación que sean apropiados y operativos. • Analizar los tiempos de trabajo requeridos por la utilización de diferentes instrumentos de evaluación. • Seleccionar las evidencias de evaluación más significativas. • Implicar al alumnado en el sistema de evaluación mediante autoevaluaciones y coevaluaciones.
Pueden existir dificultades para llevarlos a cabo con grupos numerosos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación y la información (campus virtuales; métodos de enseñanza de aprendizaje semipresencial; etc.). • Buscar, en la medida que sea posible, nuevas formas de organización a

INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<p>nivel del curso, titulación, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicar al alumnado en el sistema de evaluación mediante autoevaluaciones y coevaluaciones. • Planificar muy bien las actividades de evaluación, las entregas y el tiempo necesario para corregirlas. • Realizar actividades de aprendizaje y evaluación en pequeños grupos. • Proponer actividades de aprendizaje y evaluación en grupo (carpetas colaborativas, etc.). • Elaborar fichas de corrección que faciliten el seguimiento del alumnado y el propio proceso de evaluación formativa. • Luchar porque las instituciones académicas tomen medidas que vayan en la línea de que las ratios de alumnado por clase sean las adecuadas para que se den procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. • Usar las tutorías como medio de atender personalmente al alumnado y de garantizar su implicación en el proceso.
<p>Implican dinámicas de trabajo insuficientemente conocidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar acciones formativas para el profesorado y medidas de apoyo a la innovación en el campo de la evaluación. • Proponer acciones basadas en el aprendizaje experiencial. • Proporcionar al alumnado, de manera clara y organizada, toda la información necesaria. • Favorecer la implicación del alumnado en los procesos de evaluación de manera progresiva y prudente. • Introducir pequeños elementos de mejora que permitan ir generando una nueva cultura en la evaluación formativa.
<p>Generan dudas e inseguridades del alumnado, y también, en ocasiones, del profesorado (por la falta de formación y de la experiencia y el hábito de trabajar con este tipo de sistemas; por una inadecuada planificación; etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar grupos de trabajo y proyectos de innovación docente que sirvan de apoyo y formación al profesorado implicado en sistemas de evaluación formativa. • Fomentar acciones formativas y el apoyo a la innovación en el campo evaluativo. • Proporcionar al alumnado información sobre lo que es e implica la evaluación formativa a través de estudiantes de cursos superiores que la hayan experimentado y la puedan explicar en primera persona. • Dedicar tiempo a informar al alumnado acerca de las implicaciones y requerimientos de estos sistemas de evaluación. • Proporcionar al alumnado, de manera clara y organizada, toda la información necesaria, incluyendo lo concerniente a los criterios de evaluación y de calificación. • Implicar de forma activa a los alumnos en los procesos de planificación y desarrollo de la asignatura. • Crear un clima democrático de acuerdos y consensos. • Contar con una buena planificación y con un grado elevado de coherencia y sistematización. • Realizar una adecuada planificación del proyecto docente y revisarlo y evaluarlo continuamente. • Procurar ser consecuentes con las decisiones tomadas.
<p>Generan resistencias del alumnado (sobre todo iniciales) y también, a veces, del profesorado. A veces tienen que ver con los procesos de autoevaluación y coevaluación (más aún si está implicada la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener paciencia y persistencia para superar las resistencias y las dificultades. • Presentar evidencias sobre las potencialidades de este tipo de evaluaciones, de forma que el alumnado compruebe que el nuevo sistema también genera un mayor aprendizaje. • No imponer; llegar a acuerdos. • Favorecer espacios de calificación dialogada. • Explicar claramente las implicaciones éticas de la evaluación formativa. • Que junto con la vía formativa también se oferten vías más tradicionales y mixtas.

INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
calificación)	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar entrevistas de calificación compartida. • Utilizar progresivamente la autoevaluación y la coevaluación, dejando claras las recomendaciones éticas sobre su uso. • Ser conscientes de que los procesos de autoevaluación requieren un aprendizaje tanto para el profesorado como para los estudiantes. • Tener criterios claros y conocidos por el alumnado para que puedan realizar su autoevaluación. • Ser conscientes de que la exactitud de la autoevaluación mejora con el tiempo, siendo importante que los profesores proporcionen al alumnado información sobre sus autoevaluaciones. • Usar plantillas que favorezcan los procesos de autoevaluación y coevaluación. • Promover la cultura de la autoevaluación a través de la realización de autoevaluaciones grupales, de la implicación de representantes de cada grupo en las calificaciones de los trabajos, o de procesos de calificación dialogados a través de autoinformes y entrevistas con el docente.
Se evidencian dificultades para que las distintas vías de evaluación sean realmente equivalentes y equiparables.	<ul style="list-style-type: none"> • Dejar claras las diferentes vías de evaluación desde principio de curso. • Establecer tipos de pruebas que garanticen que al igual que en la vía formativa, también en las otras vías (sobre todo en la final) se evalúan las diferentes competencias que se trabajan en la asignatura.
Hay dificultades para pasar de la evaluación realizada durante el proceso a la calificación final.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover procesos claros y transparentes que permitan que la calificación pueda certificar, de la manera más fiel posible, el punto concreto en el que se encuentra cada estudiante en función de los instrumentos de evaluación utilizados. • Procurar definir de manera explícita los procesos de evaluación y calificación de la asignatura. • Elaborar instrumentos de evaluación y de calificación que recojan la información de forma precisa y que se centren en los aspectos más relevantes. • Fomentar el diálogo profesor-alumnos como una manera de contribuir a la objetividad. • Intentar ser coherentes y consecuentes, a la hora de calificar, con lo planteado y exigido a lo largo del desarrollo de la asignatura.
Existe la idea equivocada de que el mero cumplimiento de los requisitos de los sistemas de evaluación formativa ya supone superar la asignatura.	<ul style="list-style-type: none"> • Editar buenas guías de aprendizaje que expliquen con claridad las actividades a realizar, los sistemas de evaluación y calificación, etc. • Potenciar la participación de los estudiantes en los procesos de negociación y acuerdo de criterios de calificación de la materia. • Facilitar a los estudiantes listas de verificación para que puedan comprobar su grado de cumplimiento de las actividades de aprendizaje y de evaluación de acuerdo a los criterios de evaluación y calificación establecidos.

Como se comprueba en la tabla anterior, a lo largo del tiempo se han ido proponiendo un amplio número de propuestas tendentes a contrarrestar los inconvenientes detectados en los sistemas de evaluación formativa.

Una característica común a todas ellas es su alta dosis de pragmatismo y acercamiento a la realidad, en el sentido de que lejos de proponer soluciones inalcanzables por su complejidad o por ser ajenas al ámbito de actuación del conjunto del profesorado, las soluciones van en la línea de planteamientos asequibles que quedan, en buena medida, dentro de su ámbito de control.

Si tuviéramos que sintetizar esas propuestas de mejora en algunas 'líneas maestras', podríamos apuntar las siguientes:

- Ser conscientes de las exigencias y particularidades de los sistemas de evaluación formativa.
- Que el profesorado no se exija, ni exija a su alumnado, más de lo que corresponde a los créditos de la asignatura y a lo que los implicados realmente pueden abarcar.
- Realizar una detallada y realista planificación del sistema de evaluación a llevar a cabo y de todos los aspectos que guardan relación con él (tareas y actividades de aprendizaje, plazos y fechas de entrega, etc.), procurando que se dé un adecuado alineamiento curricular.
- Diferenciar lo principal de lo secundario, y dar valor a lo relevante en la evaluación de cara a alcanzar los resultados de aprendizaje previstos.
- Tener criterios de evaluación y de calificación muy claros.
- Proporcionar al alumnado, desde el principio y de manera clara y organizada, toda la información necesaria sobre la evaluación.
- Disponer de herramientas y de instrumentos, de evaluación y calificación, claros y operativos.
- Crear un clima de diálogo constante con el alumnado e implicarlo en los procesos de evaluación, avanzando en la coexistencia de diversas modalidades de evaluación y en la creación de espacios de calificación dialogada y compartida.
- Aprovechar las posibilidades y recursos que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la evaluación.
- Procurar establecer sinergias y espacios de coordinación, tanto horizontal como vertical, entre diferentes profesores (evaluación colegiada).

Respecto a la última idea aportada, parecen pertinentes las siguientes consideraciones de Escudero (2010):

La consolidación de una enseñanza y una evaluación de calidad tiene serias dificultades dentro de una cultura pedagógica asentada rígidamente en el trabajo individual de cada profesor y en la disciplina-asignatura como unidad de docencia aislada. Desde esta perspectiva, una buena titulación es un buen conglomerado de asignaturas, bien impartidas, cada una de ellas de manera aislada, por el profesor correspondiente. Como consecuencia de dicha cultura, la labor de los departamentos universitarios en el ámbito docente, con mucha frecuencia se limita a poco más que a repartir sus asignaturas entre sus profesores al principio de curso.

La enseñanza de calidad que defendemos requiere concepciones, organizaciones y acciones colegiadas al nivel de la titulación y entre sus profesores. No basta con contar con buenos profesores, deben cooperar para dar coherencia a la titulación, repartirse adecuadamente el trabajo y la responsabilidad para el logro de competencias, establecer cargas de trabajo y niveles de exigencia razonables para los estudiantes, evitando repeticiones y dificultades innecesarias, compartiendo recursos y materiales, fomentando la interdisciplinariedad, etc. Con estos presupuestos, el reto de la calidad que nos planteamos tendría, sin ninguna duda, muchos menos costos de lo que ahora se piensa. (pp. 41-42)

Estamos plenamente de acuerdo con estas ideas, si bien dadas las experiencias vividas hasta el momento, somos un tanto pesimistas acerca de que realmente se pueda conseguir a corto plazo ese cambio de ‘cultura’ pedagógica, académica, profesional e institucional que tan necesario resulta.

3.3 La viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior: lo imprescindible *vs.* lo importante

A simple vista se puede pensar que la viabilidad y la eficacia de los sistemas de evaluación formativa estarán garantizadas si dejamos que sus ventajas se manifiesten libremente y procuramos, por el contrario, que sus inconvenientes sean minimizados o eliminados. Es decir, se trataría de potenciar las ventajas y de contrarrestar los inconvenientes mediante la oportuna aplicación de las soluciones que se han ido planteando como propuestas de mejora para estos sistemas de evaluación.

Desde este punto de vista, la viabilidad y la eficacia aparecen como el resultado de una especie de ‘ejercicio contable’ en el que se minimizan o eliminan las ‘salidas’ o ‘pérdidas’ (los inconvenientes), favoreciendo así la viabilidad, y se potencian los ‘ingresos’ (las ventajas), favoreciendo así, muy particularmente, la eficacia.

Con todo, hay que tener en cuenta que las cosas no son tan sencillas y que los sistemas de evaluación formativa actúan de manera a veces paradójica, porque un mismo elemento posee a veces dos caras o vertientes contrapuestas. Este sería el caso de cuando un docente evalúa todos los aspectos posibles, lo cual, en principio, mejora la claridad y sentido de las actividades de aprendizaje y evaluación, y como consecuencia, se convierte en una ventaja visto desde el lado del profesor. Sin embargo, visto desde el lado del alumnado, cada actividad de aprendizaje que repercute en evaluación y su consecuente seguimiento y cumplimentación, se puede traducir en un proceso de enseñanza más complejo y con más carga de trabajo.

Por otra parte, los sistemas de evaluación formativa también guardan sorpresas. Así, una pretendida mejora, vista desde el docente, basada en un aprendizaje activo, procesual y frecuente del alumnado, puede percibirse desde el lado de los estudiantes también como una ventaja, por cuanto aprenden más, pero al mismo tiempo como un inconveniente al exigirles mayor esfuerzo. Como vemos, visualizar como polos antagónicos las ventajas y los inconvenientes puede conducir a simplificar la complejidad de los sistemas de evaluación formativa. En ese sentido, y desde un punto de vista sistémico, quizá lo mejor sea tomar conciencia de que ante los elementos ‘ventajas’ e ‘inconvenientes’ no vale una visión, únicamente, en términos de ‘blancos’ y ‘negros’.

Llegados a este punto, parece conveniente y necesario revisar las referencias concretas al término ‘viabilidad’ que aparecen en la literatura especializada. Al respecto, y aun cuando la revisión se ha hecho teniendo como referente principal el campo de la evaluación formativa y/o compartida, se ha estado abierto a cualquier alusión que pudiera darse en el ámbito general de la evaluación con el ánimo de ofrecer una visión lo más amplia posible del tema de la viabilidad. En la tabla 3.4 ofrecemos, en orden cronológico, los principales resultados obtenidos.

Tabla 3.4 Referencias a la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la literatura especializada

Fuente	Referencias	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación en general	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación formativa y/o compartida
López et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> Viabilidad metodológica del uso de carpetas y portafolios (p. 7). 		<ul style="list-style-type: none"> Viabilidad de algunas herramientas metodológicas usadas en contextos concretos de evaluación formativa
	<ul style="list-style-type: none"> Diversos procesos llevados a la práctica han demostrado la viabilidad de los sistemas de evaluación compartida (p. 10) 		<ul style="list-style-type: none"> Declaración genérica sobre la viabilidad de la evaluación compartida con base a la existencia de procesos con ese tipo de evaluación.
López (2008)	<ul style="list-style-type: none"> De los siete criterios de calidad que se asocian a los sistemas de evaluación, el sexto es que deben ser viables (p. 296). 	<ul style="list-style-type: none"> Declaración genérica sobre que los sistemas de evaluación deben ser viables. 	
Pérez et al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> De las trece categorías establecidas para el tratamiento de cuestiones-clave sobre la puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa, la séptima es el denominado 'factor viabilidad', entendido como el coste de horas y trabajo que implican para el profesorado y para el alumnado (p. 442). Tras un proceso de inducción analítica se reduce el número de categorías y el 'factor viabilidad' queda encuadrado dentro de la categoría: 'Cuestiones de aplicación práctica (nº de alumnos, tiempo, etc.)' (p. 442). Dentro de las cuestiones prácticas relacionadas con la viabilidad del proceso se citan los denominados 'criterios de viabilidad' (genéricamente, 'criterio de viabilidad') que suponen que haya un equilibrio sostenible en la carga de trabajo del alumnado y del profesorado. (pp. 445-446). Este 'criterio de viabilidad' es uno de los criterios básicos que se deben cumplir en los sistemas de evaluación según la Red Nacional de Evaluación Formativa (p. 447). 		<ul style="list-style-type: none"> 'Factor viabilidad' entendido como el nivel de exigencia de los sistemas de evaluación formativa para el alumnado y el profesorado: coste de horas y trabajo para los implicados en los sistemas. Viabilidad entendida como el resultado de la existencia de circunstancias prácticas favorables. 'Criterio de viabilidad' como equilibrio sostenible en lo concerniente a la carga de trabajo del alumnado y el profesorado. 'Criterio de viabilidad' como criterio básico que se debe cumplir en los procesos de evaluación formativa.

Fuente	Referencias	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación en general	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación formativa y/o compartida
	<ul style="list-style-type: none"> En España se necesitan estudios de viabilidad para la puesta en práctica de los nuevos enfoques formativos cara a la convergencia al EEES (p. 447) 		<ul style="list-style-type: none"> Necesidad de estudios sobre viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en España.
Villa (2008)	<ul style="list-style-type: none"> Mantener un sistema de evaluación centrado en la comprobación del conocimiento y comprensión adquiridos significa no atender a las demandas del EEES y, por tanto, lo hace inviable en la práctica. Se necesitan cambiar las técnicas y procedimientos de evaluación del aprendizaje (evaluación centrada en las competencias) (p. 192) 	<ul style="list-style-type: none"> Viabilidad entendida como que los sistemas de evaluación se ajusten al modelo de aprendizaje por competencias demandado por el EEES. 	
López (Coord.) (2009)	<ul style="list-style-type: none"> Existen abundantes estudios y experiencias sobre la viabilidad, validez, eficacia y valor pedagógico de la participación del alumnado en los procesos de evaluación (p.46). Numerosos estudios de casos y experiencias de evaluación formativa y compartida han demostrado su viabilidad, fiabilidad y adecuación (p. 94) 		<ul style="list-style-type: none"> Declaración genérica sobre la viabilidad de la participación del alumnado en la evaluación con base a la existencia de ese tipo de experiencias. Declaración genérica sobre la viabilidad de la evaluación formativa y compartida con base a la existencia de numerosas experiencias con ese tipo de evaluación.
	<ul style="list-style-type: none"> Entre las ‘preguntas-problema’ o ‘preguntas-clave’ que dieron lugar al surgimiento de la Red Nacional de Evaluación Formativa y que, a su vez, sirvieron como primer paso de la propuesta genérica para poder llevar a cabo procesos de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria dentro del seno de la Red, estaba la siguiente: “¿Cómo lograr que la evaluación sea viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor universitario?” “¿Cómo conseguir que sea una ayuda y no una carga?” (p. 96). Entre los criterios de ‘Calidad Educativa’ (‘Principios de Procedimiento’ o ‘Criterios de calidad educativa’) elaborados para encontrar respuestas a esas y a otras preguntas-clave, uno de ellos es que la evaluación sea viable en las condiciones reales de docencia de cada profesor (condiciones de tiempo, 		<ul style="list-style-type: none"> Viabilidad entendida como que la evaluación sea una ayuda y no una carga. Viabilidad entendida como que la evaluación no signifique una sobrecarga excesiva de trabajo en las condiciones reales de trabajo.

Fuente	Referencias	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación en general	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación formativa y/o compartida
	<p>número de alumnos y asignaturas, capacidad de trabajo y circunstancias personales...) (p. 97)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con base a lo anterior, y teniendo como tercer paso de la propuesta citada el planteamiento de distintas líneas de intervención relativas a técnicas e instrumentos de evaluación, y como cuarto paso, el diseño, puesta en práctica y análisis de sistemas específicos de evaluación ajustados a cada contexto, durante años se ha experimentado y perfeccionado esa propuesta genérica y ha demostrado ser viable y adecuada (p. 94) 		<ul style="list-style-type: none"> • Declaración genérica, basada en la experiencia, sobre la viabilidad de la evaluación formativa y compartida.
	<ul style="list-style-type: none"> • Es esencial cuidar la cuestión del tiempo empleado para que el sistema funcione correctamente; solo así el sistema será viable a medio y largo plazo (pp. 206-207). • Un criterio fundamental: el ‘criterio de viabilidad’ (p. 236). • La sobrecarga de trabajo para el profesorado derivada de seguir aplicando la evaluación formativa con el alumnado que no ha superado la asignatura puede afectar seriamente al ‘criterio de viabilidad’ (p. 233). • Hay que buscar una carga de trabajo equilibrada y viable para el alumnado y para el profesorado (p. 237). • Hay que buscar sistemas de evaluación que hagan viable el proceso y que eviten el llegar a sentirse derrotado (p. 244). • Aun cuando no sea fácil encontrar ese equilibrio, hay que procurar hacerlo curso a curso (p. 97). 		<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad y ‘criterio de viabilidad’ como equilibrio sostenible en lo concerniente a la carga de trabajo.
Escudero (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Para que se puedan desarrollar las competencias desde las asignaturas, hay que limitarse a aquello que sea viable, eficaz y eficiente (p. 26). 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre lo viable, lo eficaz y lo eficiente. 	
Julián et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Los datos empíricos recogidos en su trabajo demuestran que generar propuestas de trabajo acordes con la metodología ECTS es viable en muchas de las universidades españolas (p. 219). 		<ul style="list-style-type: none"> • Declaración genérica, basada en la experiencia, sobre la viabilidad de la evaluación que se ajusta al sistema ECTS en las universidades españolas.
Monjas y Torrego	<ul style="list-style-type: none"> • Las principales dificultades a la hora de aplicar un sistema de evaluación formativo se centran en la viabilidad, tanto para el 		<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad entendida como que no se dé una carga excesiva de trabajo ni para el

Fuente	Referencias	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación en general	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación formativa y/o compartida
(2010)	profesorado, que ve incrementada su carga de trabajo, como para el alumnado, no solo por exigir una mayor dedicación temporal, también por el cambio de sistema, que en principio, obliga a ser más reflexivo y autónomo” (p. 337).		alumnado ni para el profesorado.
Navarro et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Una de las razones por las que surgió la Red Nacional de Evaluación Formativa fue el buscar respuestas acerca de cómo hacer viable la evaluación formativa (p. 2). • La coherencia y viabilidad de la evaluación pasan porque haya un compromiso responsable del alumnado con su aprendizaje (p. 4). • La viabilidad en la aplicación práctica de la evaluación formativa se traduce en la identificación de algunos inconvenientes asociados a la evaluación formativa y en el planteamiento de diversas propuestas de mejora (pp. 8-9). • Se ha tomado el ‘criterio de viabilidad’ para asumir retos metodológicos, cargas horarias de trabajo o realidades de contextos concretos de enseñanza (p. 10). 		<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad entendida en sentido general: que la evaluación formativa pueda ser una realidad. • La implicación democrática y compartida del alumnado en la evaluación como factor para la viabilidad. • Viabilidad a través de la identificación de inconvenientes y el planteamiento de propuestas de mejora. • ‘Criterio de viabilidad’ como medida razonable de la carga de trabajo.
Buscà et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen falta estudios de investigación, rigurosos y sistemáticos, que confirmen la viabilidad de las hipótesis de acción que se derivan de los sistemas de evaluación formativos y participativos aplicados en el marco de la docencia universitaria y que aporten, entre otras cosas, datos tangibles y contrastables sobre los elementos que inciden de forma determinante en la viabilidad y transferencia de los sistemas de evaluación formativa en la docencia universitaria (pp. 145-146). 		<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de estudios de investigación serios y rigurosos sobre la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa y participativa.
Sánchez (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Con grupos de más de 60 alumnos no es viable, aunque sí posible, activar procesos de evaluación formativa. (p. 48). 		<ul style="list-style-type: none"> • El número elevado de alumnos como un impedimento para la viabilidad. • Se diferencia lo viable de lo posible.
	<ul style="list-style-type: none"> • “Una de las lagunas actuales es saber en qué condiciones y bajo qué premisas es posible, idóneo y viable llevar a cabo la implementación de metodologías activas al amparo de un enfoque de evaluación profunda” (p. 48). 		<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de conocer las condiciones y circunstancias en las que los sistemas de evaluación pueden ser viables.

Fuente	Referencias	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación en general	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación formativa y/o compartida
Vallés et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Si se calcula mal la carga de trabajo que conlleva el sistema de evaluación formativa, se producirá una sobrecarga del mismo, lo cual revertirá “en situaciones peligrosas, tanto por la falta de viabilidad que suponen, como por los sentimientos de ineficacia que generan, de manera que puede fracasar el sistema a medio y largo plazo” (p. 148). 		<ul style="list-style-type: none"> • Inviabilidad por sobrecarga de trabajo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Los sistemas de evaluación formativa son “alternativas poco viables, sobre todo en clases masivas” (p. 152). 		<ul style="list-style-type: none"> • Inviabilidad debida al elevado número de estudiantes por clase.
Cano (2014, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Con base al trabajo del Assessment Reform Group, uno de los diez principios a tener en cuenta para una buena evaluación es que sea viable, sostenible. Para ello “hay que generar un sistema factible de recogida y análisis de los datos con ayuda de las tecnologías de la información.”(pp. 10-11 para referencia de 2014; p.32 para referencia de 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • La viabilidad y sostenibilidad de la evaluación dependen de que haya un sistema factible de recogida y análisis de los datos. 	
Romero et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Uno de los aspectos de la evaluación formativa que se tratan en diferentes ámbitos es el de los instrumentos y técnicas de evaluación y su viabilidad (p. 326). 		<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad de los instrumentos y técnicas de evaluación empleados en la evaluación formativa.
	<ul style="list-style-type: none"> • A pesar de que en la literatura existente sobre el tema de la evaluación formativa se insiste en que su principal desventaja es el incremento de tiempo, de dedicación y de trabajo que supone para el profesorado y el alumnado, diferentes trabajos muestran que estos sistemas son perfectamente viables para unos y otros. (p. 327) 		<ul style="list-style-type: none"> • Con base a diferentes trabajos, la evaluación formativa es viable a pesar del aumento de tiempo, de dedicación y de trabajo que suponen para los implicados.
Fráile et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Uno de los objetivos de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior es “seguir poniendo en práctica los sistemas de evaluación formativa, entendida como una evaluación sostenible, pues permite incorporar los hallazgos que se van obteniendo con su implementación entre los distintos grupos de trabajo de la Red.” (p. 2) 		<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de evaluación formativa que sean sostenibles.
López et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Ante la percepción que tiene el alumnado y el profesorado sobre que los sistemas de evaluación formativa conllevan más trabajo del habitual (sobre todo al compararlos con sistemas más tradicionales), es necesario delimitar estrategias que 		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la viabilidad que contrarresten la percepción de una mayor carga de trabajo.

Fuente	Referencias	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación en general	Aportaciones al concepto de la viabilidad de la evaluación formativa y/o compartida
	<p>permitan otorgar viabilidad a su puesta en práctica. (p. 82).</p>		
López et al. (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la última década se han recogido numerosas evidencias, de que la evaluación formativa y compartida es viable en la universidad española (p. 151). 		<ul style="list-style-type: none"> • Declaración genérica, basada en la experiencia, sobre la viabilidad, en las universidades españolas, de la evaluación formativa y compartida
López y Pérez (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • “En la literatura especializada sobre evaluación educativa existen abundantes experiencias y estudios sobre la viabilidad, validez, eficacia y valor pedagógico de la participación del alumnado en los procesos de evaluación en la universidad” (p. 42) • Partiendo de que uno de los criterios de calidad educativa que deben cumplir los sistemas de evaluación es que deben ser viables en las condiciones reales de docencia de cada profesor, “siempre aconsejamos ser prudentes e ir experimentando los sistemas poco a poco y sobre seguro. Entendemos que es fundamental que el profesorado no se queme intentando hacer un cambio de sistema de forma tan radical que le genere una excesiva sobrecarga de trabajo” (p. 58) 	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración genérica, basada en la experiencia, sobre la viabilidad de la participación del alumnado en los procesos de evaluación universitarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad entendida como que no se dé una carga excesiva de trabajo para el profesorado.
López y Sicilia (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Una de las lecciones que proporciona el análisis de la investigación acumulada sobre la evaluación formativa y compartida es que requiere una planificación realista de la carga de trabajo de los profesores y estudiantes que permita encontrar un equilibrio entre el tiempo ideal empleado en dichos procesos y las condiciones en que se desarrolla la materia (pp. 85-86). En referencia a ello, en el resumen del artículo se dice que hay que hacer que estos procesos sean viables. 		<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad como un equilibrio entre el tiempo que hay que invertir en los procesos y las condiciones en las que profesores y alumnado desarrollan la asignatura.

A la luz de esta revisión hay varios aspectos generales sobre los que vale la pena llamar la atención:

- Son bastante escasas las referencias al tema de la viabilidad en el campo de la evaluación.
- La mayor parte de esas referencias aparecen vinculadas a la evaluación formativa y/o compartida.
- Salvo algunas excepciones, el tratamiento del tema suele ser muy puntual y reducido.
- Es prácticamente general la consideración de la viabilidad como el hecho de que los sistemas de evaluación no supongan una sobrecarga de trabajo para el profesorado y el alumnado (Julián, Zaragoza, Castejón y López, 2010; López, 2008, 2009; López et al., 2015; Navarro et al., 2010; Pérez et al., 2008; Romero et al., 2014; Sánchez, 2011; Vallés et al., 2011).
Dicho en positivo: los sistemas de evaluación serán viables cuando se dé un equilibrio sostenible del volumen de trabajo, de manera que esos sistemas sean una ayuda y no una carga. Es en ese mismo sentido que se habla del ‘factor viabilidad’ y de los ‘criterios de viabilidad’. De ahí la estrecha relación entre la idea de viabilidad y la de sostenibilidad (Cano, 2014, 2016; Fraile, López, Castejón y Romero, 2015).
- En esa línea, algunos autores (López et al., 2015; López y Sicilia, 2017; Monjas y Torrego, 2010) aluden al riesgo directo que para la viabilidad de los sistemas de la evaluación formativa supone el aumento de la carga de trabajo y del tiempo de dedicación que se da en ellos.
- Asimismo, y en estrecha relación con lo anterior, la existencia de un número elevado de alumnos es vista por diferentes autores (Sánchez, 2011; Vallés et al., 2011) como un factor de riesgo para la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa.

Al mismo tiempo, en la revisión encontramos otros puntos que merecen una atención especial:

- Aun cuando en algunas ocasiones se afirma que son numerosas las experiencias prácticas que avalan el hecho de que los sistemas de evaluación formativa y compartida son viables (López, 2009; López et al., 2007, 2016; Romero et al., 2014), también se destaca la necesidad de que se realicen más estudios de viabilidad que ayuden al proceso de convergencia europea (Buscà et al., 2011; Pérez, 2008) y la necesidad de conocer mejor las condiciones y circunstancias que permiten que los sistemas de evaluación sean viables (Sánchez, 2011). Como botón de muestra que lo ejemplifica, mientras el mismo Sánchez (2011) afirma que con grupos numerosos de alumnos la evaluación formativa es inviable, diversos autores niegan que ése sea un criterio de viabilidad.
- En un caso, Villa (2008) afirma que con independencia de cualquier otra consideración, un sistema de evaluación será inviable si no es capaz de responder a las demandas competenciales que plantea el EEES.
- Según Sánchez (2011), los sistemas de evaluación pueden llegar a ser inviables sin dejar, por eso, de ser factibles o posibles. Por el contrario, Escudero (2010) distingue entre viabilidad, eficacia y eficiencia, de tal manera que viable viene a ser sinónimo de factible o posible.

- Cano (2014, 2016) equipara viabilidad y sostenibilidad y comenta que la evaluación será viable y sostenible cuando se disponga de un sistema factible de recogida y análisis de los datos.
- Monjas y Torrego (2010) y Navarro et al. (2010), asocian la viabilidad con la adaptación del alumnado a nuevas exigencias comportamentales que tienen que ver con el hecho de tener que asumir mayores cuotas de responsabilidad, capacidad reflexiva y autonomía. En consonancia con ello, y aun cuando ese nuevo papel del alumnado pueda suponerle un incremento de trabajo, Navarro et al. (2010) apuntan que la viabilidad de los procesos de evaluación pasa, directamente, por la implicación y participación de los alumnos, lo cual ya aparecía recogido dentro de las propuestas de mejora de la tabla 3.3. Y es que no hay que perder de vista que aun cuando la evaluación formativa se puede llevar a cabo dentro de planteamientos educativos muy diversos (incluidos planteamientos metodológicos diferentes), cobra mucho más sentido y llega a ser más viable y eficaz cuando se dan planteamientos y metodologías que favorecen el protagonismo del alumnado.

Por tanto, donde se suelen concentrar la mayoría de las reservas y reticencias acerca de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa es alrededor del aumento de la carga de trabajo del alumnado y del profesorado que se les atribuye. Al respecto, Escudero (2010) comenta que “el aumento de la carga de trabajo, ante el planteamiento de procesos de mejora en la enseñanza y en la evaluación, es una constante preocupación entre el profesorado universitario” (p. 41), si bien añade que esos esfuerzos valen la pena, sobre todo cuando los beneficios a medio y largo plazo pueden ser abundantes.

Sin duda, la carga de trabajo del alumnado es un aspecto con el que hay que tener especial cuidado. Nuevamente una frase de Escudero (2010) nos ayuda a centrar el tema:

Algo que debemos cuidar especialmente son las cargas de trabajo de los estudiantes, pues nuestra asignatura debe convivir armoniosamente con otras de la titulación. No es aconsejable para un profesor actuar como ‘francotirador’, e introducir por su cuenta cambios profundos, pues pueden originarse problemas de distribución de cargas de trabajo de los estudiantes de difícil solución. (p. 41)

Al respecto, Monjas y Torrego (2010), quienes también equiparan la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa con que la carga de trabajo del profesorado y del alumnado no sea excesiva, precisan que en el caso del alumnado ese incremento de trabajo se debe tanto a la mayor dedicación temporal que exigen como al propio cambio de sistema, el cual supone, como ya se ha destacado, que tenga que ser más reflexivo y autónomo que en los modelos tradicionales.

Con todo, es conveniente precisar que según autores como Castejón et al. (2011), Julián et al. (2010), López, Pintor, Muros y Webb (2013), López et al. (2016), Martínez et al. (2015) y Romero et al. (2014), los datos empíricos de los casos estudiados han demostrado que siendo cierto que el alumnado tiene que trabajar más con este tipo de metodologías y procesos de aprendizaje que con los tradicionales, en la mayoría de los casos esa carga de trabajo no supera la correspondiente al número de créditos de la asignatura. De hecho, los datos empíricos demuestran que la carga de trabajo está dentro de la establecida oficialmente por los créditos ECTS para las asignaturas y que, entre otras cosas, el trabajo no se suele concentrar en el último mes del curso, a diferencia de lo que pasa habitualmente

con los sistemas de evaluación tradicionales (López et al., 2015). En esta línea, llama la atención que en el trabajo de Martínez et al. (2015) sea el propio alumnado el que indica que aunque los sistemas de evaluación formativa suponen un mayor esfuerzo, eso no implica que haya una desproporción entre la carga de trabajo y los créditos de las asignaturas.

Evidentemente puede ser que no siempre suceda así, pero lo interesante de dichos resultados es que indican que no se trata de un problema de los sistemas de evaluación formativa como tales, sino, más bien, de cómo repercute en el alumnado la planificación y coordinación del profesorado o de cómo planifica el propio alumnado su trabajo.

Entre las explicaciones encontradas para la frecuente queja del alumnado sobre el volumen de trabajo en los sistemas de evaluación formativa, Julián et al. (2010) apuntan dos principales: a) el hecho de que en ellos hay que trabajar de manera continua a lo largo del desarrollo de la asignatura y no solo en la fase final, como normalmente ocurre en los sistemas tradicionales; b) el que en los sistemas tradicionales el volumen de trabajo del alumnado suele ser menor al que corresponde, lo cual hace que se incremente la percepción de que hay diferencias relevantes en el volumen de trabajo entre unos y otros sistemas.

Asimismo, y en cuanto a la carga del trabajo del profesorado, también Castejón et al. (2011), Julián et al. (2010), López et al. (2013, 2016) y Romero et al. (2014) ponen en evidencia que siendo cierto que aplicar sistemas de evaluación formativa implica más trabajo para el profesorado que seguir los métodos tradicionales, no se trata de una carga significativamente mayor, ni mucho menos excesiva, si bien es cierto que tiene una distribución temporal diferente en cuanto que se reparte a lo largo del período lectivo en vez de concentrarse, por ejemplo, al final del mismo. Eso no quita que esa carga de trabajo no se vea afectada directamente por variables tales como la carga lectiva total, número de alumnado en cada grupo, número de asignaturas impartidas, etc. Por tanto, estas variables deben ser adecuadamente tenidas en cuenta.

Así pues, tal como dicen Romero et al. (2014), la queja sobre el exceso de carga de trabajo es más una cuestión de percepción que una realidad. Al respecto indican: “la percepción del profesorado y el alumnado se explica más por la comparación que realizan respecto al modelo tradicional, que por las evidencias encontradas sobre la carga de trabajo real que supone” (p. 338). Ello les lleva a concluir que la aplicación de la evaluación formativa en la docencia universitaria es perfectamente viable dentro de las cargas de trabajo que establece el sistema ECTS para el alumnado y el profesorado.

Otro de los inconvenientes en los que se suele poner el acento es el del número de alumnos que componen el grupo clase, hasta el punto que, como vimos más arriba, Sánchez (2011) concluye que en grupos numerosos se da un impedimento real para llevar a cabo lo que él denomina una ‘evaluación profunda’, caracterizada por este autor como aquella que atiende al aprendizaje de competencias, es formativa, es continua y es compartida.

Es obvio que lo idóneo para desarrollar estos sistemas de evaluación es trabajar con grupos no demasiado numerosos (López et al., 2015). Es más, los grupos numerosos pueden dificultar seriamente los procesos de evaluación formativa o requerir la modificación de parte del sistema de evaluación y de los instrumentos empleados (López et al., 2007). En esa línea, en López (2008) se indica que si se quiere trabajar con cierta seriedad de acuerdo a las metodologías que encajan en el sistema ECTS, la mayor parte del trabajo debería

realizarse en grupos pequeños con un tamaño óptimo de 25 estudiantes y máximo de 40. La idea se refuerza de manera similar en López (2009), donde se indica que el número de estudiantes es una variable que condiciona fuertemente el proceso y que de manera general puede afirmarse que con más de 40-50 estudiantes comienza a ser muy complejo utilizar sistemas de evaluación formativa. Sin embargo, no estamos ante un problema de lo que ofrece la evaluación formativa, sino de organización de la docencia a nivel de los centros.

La evidencia acumulada por diferentes autores (Brown y Glasner, 2003; López, 2006; Winstone y Milward, 2012) indica que el que sea complejo no significa que no sea posible. En ese sentido, es bueno recordar que la evaluación formativa no exige que los procesos de evaluación tengan que ser individuales, cabiendo la posibilidad, sobre todo en grupos numerosos, de incidir fundamentalmente en procesos de tipo grupal o colectivo que no supongan descuidar, al mismo tiempo, la existencia de los mecanismos que permitirán que cada alumno reciba su prescriptiva calificación individual al final del proceso.

A la luz de todo lo anterior, queda atestiguada la existencia de distintas soluciones para los inconvenientes que se asocian con los sistemas de evaluación formativa, incluidos los considerados de mayor peso o calado: la sobrecarga de trabajo para los implicados y las dificultades que entrañan grupos numerosos de alumnos, que son inconvenientes cuyo alcance real también se ha ido matizando con el tiempo.

Con todo, no debemos caer en el error de pensar que poner en práctica estos sistemas de evaluación, de una forma coherente y apropiada, es cosa fácil. Esto es debido a la gran cantidad de factores que entran en juego en cualquier situación y contexto educativo.

En esa línea, si a lo que tiene que ver con los condicionantes y circunstancias propias de cada profesor y de cada grupo clase, le añadimos las condiciones académicas e institucionales de nuestras titulaciones (normalmente desfavorables al desarrollo de sistemas de evaluación como los que nos ocupan), se entenderá que cueste tanto que el profesorado se implique en ellos y que se extiendan al conjunto de los títulos universitarios.

Si a todo eso le sumamos el hecho de que, en ocasiones, la planificación o implantación de los sistemas de evaluación formativa no es la más adecuada y realista, se entenderá fácilmente la magnitud que pueden alcanzar las dificultades derivadas de esos procesos y como, en consecuencia, los resultados puedan acabar desanimando a los implicados y frenando a los posibles interesados.

Con la idea de contrarrestar todo eso, en el capítulo 11 de López (2009), titulado “Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la Universidad”, se comentan algunos de los grandes interrogantes que plantea el desarrollo de los sistemas de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria y se señalan las dificultades y problemas que pueden surgir, así como posibles soluciones y estrategias de intervención para superarlos. Dicha guía es considerada, en el propio texto, “un verdadero estudio de la viabilidad de estos sistemas de evaluación” (p. 217).

Desde nuestro punto de vista, no obstante, y aun cuando estemos convencidos de que hay que seguir trabajando en líneas de actuación como las que se acaban de indicar y que tienen como objetivo minimizar o eliminar las dificultades e inconvenientes asociados a los sistemas de evaluación formativa, creemos que hay un aspecto importante de la cuestión que radica en el propio concepto y uso del término ‘viabilidad’.

Como se comprueba en el contenido de la tabla 3.4., normalmente se entiende que algo es viable cuando se da un equilibrio en la carga de trabajo que permite que los procesos sean sostenibles. Es desde esa perspectiva que se entiende la afirmación de Sánchez (2011) de que una cosa puede ser factible, pero no viable.

En esa línea, tal y como se puede comprobar en el capítulo 6 dedicado a la Metodología, concretamente al comienzo del guión elaborado de cara a la celebración de un grupo de expertos (ver apartado 6.5 y anexo XXX), en un primer momento nuestra posición también coincidía con una visión de la viabilidad que iba más allá de la idea de factibilidad e incluía la de eficacia (que el sistema de evaluación produzca una mejora susceptible en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y la de deseabilidad (que el sistema de evaluación resulte atractivo para el profesorado y alumnado implicados).

Sin embargo, nuestro planteamiento fue evolucionando a lo largo del desarrollo de la tesis hasta llegar a pensar que ese acercamiento al tema de la viabilidad no era del todo correcto, porque aun cuando es cierto que guarda estrecha relación con el de la sostenibilidad de los sistemas y la eficiencia, caía en el error de equiparar la viabilidad con la eficacia, cuando en realidad debería equipararse, primordialmente, con la factibilidad. En ese sentido, nos posicionamos con Escudero (2010) cuando distingue entre viabilidad, eficacia y eficiencia.

Lo explicamos: el que una cosa sea costosa y gravosa podrá incidir directamente en su sostenibilidad, pero en principio no tiene por qué afectar a su factibilidad, ya que podrá ser realizable a pesar de las dificultades que supone. Y es que de acuerdo al sentido etimológico del término, si algo es factible también es viable, porque ése es el significado de viabilidad, a saber, aquello que se puede llevar a cabo y que es posible hacer.

Por el contrario, si se asimila lo viable a lo que no supone una sobrecarga y que, por tanto, se puede realizar de manera no costosa, se puede caer en el error de considerar inviable a lo que realmente no lo es (por mucho que se trate de una opción desfavorable e indeseada). No se debe olvidar que pensar en términos de lo adecuado y lo deseable no es pensar, estrictamente, en términos de viabilidad, sino más bien de eficiencia.

Insistimos: de manera habitual se está entendiendo por viable aquello que no resulta desfavorable ni gravoso, sin embargo, lo posible y factible (es decir, lo viable), puede serlo tanto en condiciones favorables como en condiciones no tan favorables o, incluso, en condiciones bastante desfavorables, si bien es evidente que esto terminaría poniendo en riesgo su sostenibilidad.

En función de todo esto podemos hacernos varias preguntas:

- ¿Qué significa, realmente, que los sistemas de evaluación formativa sean viables?
- ¿Cuándo es viable un sistema de evaluación formativa o deja de serlo?
- ¿Qué importancia real tiene la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa para su posible extensión y generalización dentro de la Educación Superior?

Las precisiones terminológicas de los últimos párrafos podrían llevarnos a pensar, a la ligera, que si a fin de cuentas el umbral de viabilidad de los sistemas de evaluación formativa es más alto de lo que normalmente se piensa, no debería resultar tan difícil ni

costosa su aplicación de manera amplia y generalizada. Sin embargo las cosas no son tan simples, así que conviene ir con cuidado.

Ante todo parece obvio destacar que por mucho que un sistema de evaluación formativa sea viable, si resulta costoso y conlleva una sobrecarga de esfuerzo y trabajo, no podrá resultar atractivo a los que todavía no han comenzado a aplicarlo y podrá terminar siendo inasumible para aquellos otros que sí lo han hecho. Y es que por mucho que algo sea estrictamente factible, si resulta desfavorable y gravoso, con el tiempo terminará siendo insostenible y se dejará a un lado. Tal vez es por ello que en el caso de Cano (2014, 2016), los términos ‘viable’ y ‘sostenible’ aparecen en un plano de práctica igualdad.

Por tanto, aunque en sentido estricto la condición de sostenibilidad no es imprescindible para que algo sea viable (cosa que al revés no ocurre, porque para que algo sea sostenible debe ser previamente viable), sí que hay una relación muy estrecha entre ambas.

Asimismo, y aunque tampoco se trate de lo mismo, la eficiencia guarda estrecha relación con la viabilidad, ya que si lo que se hace se realiza de manera eficiente, se estará contribuyendo a su viabilidad.

Así pues, si queremos aspirar a que la evaluación formativa se extienda y tenga la presencia que creemos merece, es conveniente que no solo sea factible, sino que además resulte eficiente y no represente una sobrecarga; es decir, necesitamos que sea viable pero que también, en la medida de lo posible, sea eficiente y sostenible, por lo que sigue resultando importante reducir y/o eliminar los inconvenientes asociados a los sistemas de evaluación formativa.

A la luz de lo argumentado en los párrafos anteriores, creemos que es fundamental delimitar con claridad lo que es sustantivo y nuclear de la evaluación formativa y diferenciarlo de lo que pudiendo ser importante, no es imprescindible. Y es que si eso no se tiene claro, y se confunde lo complementario con lo nuclear, será fácil que se planteen sistemas de evaluación con un nivel de exigencia y complejidad mayor del que en realidad les corresponde por su condición de formativo. Si a ello le sumamos el error de confundir lo desfavorable con lo inviable, entonces el rechazo a la evaluación formativa estará servido, ya que por un lado se podrán estar añadiendo al sistema exigencias que no son imprescindibles (por mucho que sean importantes y contribuyan a la eficacia del mismo) y por otro lado se estará alimentando la falsa idea de que esas exigencias hacen que el sistema sea directamente inviable.

Por el contrario, si se reduce el nivel de exigencia asociado a estos sistemas y además se amplía el concepto de viabilidad, resultará que la evaluación formativa puede terminar siendo más accesible y viable de lo que se piensa habitualmente, aunque no sea tan eficaz, lo cual será un gran paso para desmontar el cliché de la supuesta inviabilidad de estos sistemas. Quizá, esta estrategia convencería a profesores incrédulos, contrarios a la evaluación formativa y defensores de una evaluación tradicional. Lo cierto es que si los defensores de la evaluación formativa somos capaces de reconocer problemas de viabilidad, los postulantes de la evaluación tradicional (final, o continua pero no procesual y formativa) también deberían ser capaces de asumir las incoherencias de su modelo.

Eso sí, y regresando al nuestro discurso, hay un límite que no se puede sobrepasar: si queremos que la evaluación siga siendo formativa, toda reducción de exigencias que se lleve

a cabo no deberá afectar, en ningún caso, a lo que es sustancial y nuclear de esa evaluación, sino solo a aquellas cosas que podemos considerar complementarias con independencia de su mayor o menor nivel de importancia.

De esta forma, echando mano del símil biológico de la morfología celular, nos encontraríamos con algo parecido a la existencia de un núcleo y su correspondiente citoplasma.

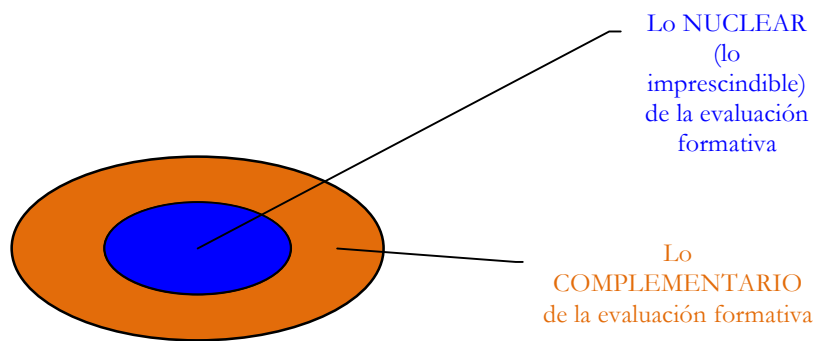


Fig. 3.1. Visión “morfológica” de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa

Por tanto, a partir de que identifiquemos lo que es imprescindible de lo que no lo es, podremos comprobar cuál es el coste real de cada uno de esos aspectos y ser capaces de apreciar con qué ámbito guardan más relación: si con el de la viabilidad o con el de la eficacia. Posteriormente, a la luz de esa valoración, se tratará de ver cómo esos aspectos se ven afectados por los distintos inconvenientes que aparecen asociados con los sistemas de evaluación formativa.

A priori cabría pensar que es bastante probable que el ‘ejercicio contable’ del que hablábamos al principio de este subapartado, no esté del todo correctamente planteado. Es decir, que si bien se puede admitir, en términos generales, que potenciar las ventajas de estos sistemas de evaluación contribuye, fundamentalmente, a incrementar su eficacia, no es tan seguro que su viabilidad, como tal, dependa en primera instancia de reducir, minimizar o eliminar todos los inconvenientes asociados a los mismos (a través de la aplicación de las propuestas de mejora que se han ido planteando para contrarrestarlos), sino de incidir en aquellos que pueden afectar directamente a lo nuclear de la evaluación formativa y que son capaces de interactuar entre lo nuclear y lo complementario.

No estamos diciendo, con lo anterior, que no sea importante luchar contra los inconvenientes asociados a estos sistemas, sean cuales sean; es evidente que sí, pero es muy probable que la reducción o eliminación de muchos de ellos, contribuya más a la sostenibilidad y a la eficiencia, que a la viabilidad.

Así pues, si resultara cierto que hay inconvenientes que no afectan tanto a lo nuclear como a lo complementario, entonces se trataría de avanzar aligerando el peso (quitando el ‘lastre’) de aquello que no es nuclear (empezando por lo menos importante), y centrarnos en aquello que permitiera que los sistemas fueran realmente factibles. Esto encajaría en la línea de actuación recomendada por López y Pérez (2017):

Siempre aconsejamos ser prudentes e ir experimentando los sistemas poco a poco y sobre seguro. Entendemos que es fundamental que el profesorado no se queme intentando hacer un cambio de sistema de forma tan radical que le genere una excesiva sobrecarga de trabajo (p. 58).

Desde nuestro punto de vista, esto ayudaría, y mucho, a que la evaluación formativa pudiera ser asumida por más profesores y a que se contrarrestaran las dificultades que se dan para su extensión y generalización.

A partir de ahí, en la medida en que se dieran condiciones más favorables, tanto en lo que depende del propio profesorado (su conocimiento y experiencia sobre la evaluación formativa) como en lo que depende de otros (aspectos estructurales, organizativos...), se podría ir dando cabida a un mayor número de aspectos complementarios y enriquecedores de la evaluación, con lo que el sistema iría ganando en eficacia y estaríamos avanzando en el 'camino de la optimización'.

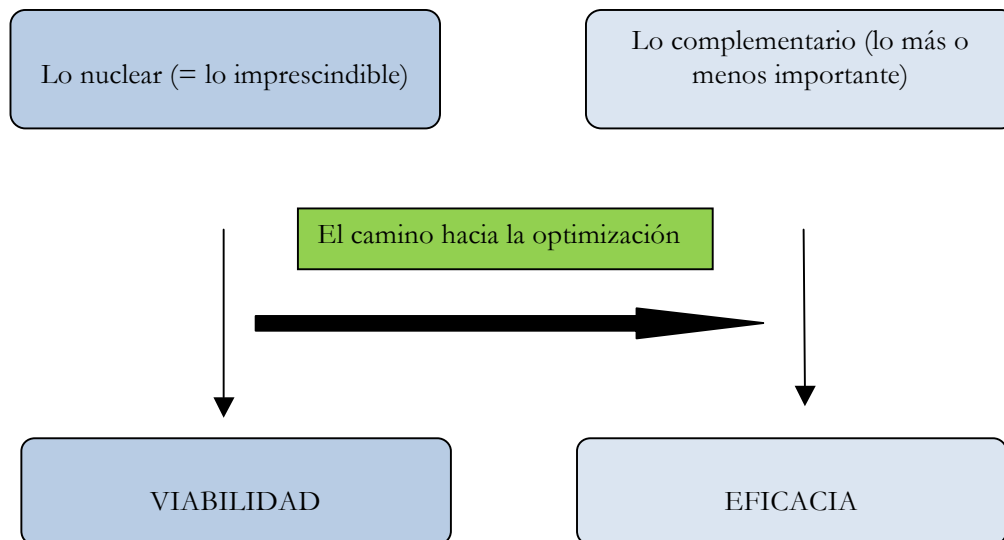


Fig. 3.2. El camino hacia la optimización

Si retomamos el símil biológico apuntado más arriba, de la misma manera que el núcleo y el citoplasma de la célula son mutuamente interdependientes y complementarios, lo nuclear y lo complementario de la evaluación formativa también estarían estrechamente relacionados entre sí y se influirían mutuamente, cumpliéndose que la evaluación formativa necesitaría de ambos para ser eficaz.

En función de todo lo dicho, uno de los principales objetivos de esta tesis es el de identificar lo que es imprescindible y lo que no lo es en la evaluación formativa, y con base a ello intentar dar respuesta a los diversos interrogantes que hemos planteado en torno al concepto de la viabilidad de estos sistemas.

Aspectos destacados del capítulo 3.

Empezamos este capítulo planteando la paradoja que supone la escasa presencia de los sistemas de evaluación formativa en el ámbito de la Educación Superior a pesar de implicar modelos de evaluación más completos y apropiados para el aprendizaje del alumnado que los modelos tradicionales, y a pesar de encajar mejor con las exigencias del EEES.

Son numerosas y variadas las ventajas que el profesorado y el alumnado implicado en procesos de este tipo atribuyen a la evaluación formativa, ventajas que en nuestro caso hemos agrupado en tres grandes dimensiones: la potenciación del aprendizaje y de la adquisición de competencias; la contribución al desarrollo personal del alumnado y a la mejora de su rendimiento académico; y la mejora profesional del profesorado.

Con todo, son también diversos los inconvenientes que el profesorado y alumnado implicado asocian con la evaluación formativa, lo que ha generado que a lo largo del tiempo se hayan ido planteando distintas propuestas de mejora tendentes a contrarrestarlas y/o eliminarlas. Entre ellas están las que tienen que ver con las dos desventajas más frecuentemente citadas, a saber: las dificultades de aplicación de estos sistemas de evaluación en grupos numerosos y la carga de trabajo que suponen para los agentes implicados.

Es con estos dos inconvenientes con los que más a menudo se asocia la idea de una supuesta inviabilidad de los sistemas de evaluación formativa, sin embargo, diferentes investigaciones han permitido delimitar mejor el peso de cada uno de ellos y han permitido concluir que sin negar su evidente repercusión, no se les puede achacar que tengan como resultado la inviabilidad de estos sistemas.

Por otro lado, frente a la concepción habitual del tema de la inviabilidad de los sistemas de evaluación formativa como la existencia de una sobrecarga de trabajo, o de condiciones desfavorables para su puesta en práctica, en nuestro caso nos inclinamos por una visión que tiene en cuenta el significado original del término. En ese sentido, hay que distinguir la viabilidad de la sostenibilidad, de la eficiencia y, sobre todo, de la eficacia. Si lo hacemos, seremos capaces de darnos cuenta de que mientras que las ventajas de la evaluación formativa contribuyen a hacerla más eficaz, buena parte de sus inconvenientes no tienen por qué afectar tanto a su viabilidad, como a su sostenibilidad y eficiencia, lo cual, siendo importante, permitiría diferenciar lo que es esencial de lo que es deseable y ayudaría a que a partir de ahí, se pudiera avanzar más o menos en el tránsito de lo uno a lo otro en la medida que las condiciones lo permitieran y lo favorecieran. Es a eso a lo que denominamos el ‘camino de la optimización’, y tenerlo en cuenta puede ser útil de cara a la extensión y generalización del uso de estos sistemas de evaluación.

En todo ello resulta fundamental distinguir lo que es nuclear y esencial de la evaluación formativa (y por tanto imprescindible), de lo que no lo es. Si lo hacemos, podremos valorar cuál es el coste de los elementos del sistema y seremos capaces de apreciar si ese coste está más relacionado con el ámbito de la viabilidad o con el de la eficacia; también podremos ver con cual de esos dos ámbitos se relacionan los distintos inconvenientes asociados a estos sistemas de evaluación.

Capítulo 4

EL CAMINO DEL CAMBIO DOCENTE A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO

Sinopsis

- 4.1 La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES)
- 4.2 Proyecto de innovación educativa sobre evaluación formativa (Universidad de La Laguna, curso 2011-2012)

Uno de los males endémicos de la docencia en Educación Superior de nuestro país es el exceso de individualismo. Nos referimos con ello a la costumbre, tan arraigada entre el profesorado, de pensar que lo que tiene que ver con ‘su’ docencia (‘sus’ asignaturas, ‘sus’ clases) es algo exclusivamente suyo en lo que nadie más tiene por qué intervenir. Por supuesto que hay bastantes y honrosas excepciones, pero en la mayoría de las ocasiones lo que impera es la cultura del individualismo y el aislamiento —normalmente deseado y buscado, aunque también a veces viene impulsado por los sistemas y las estructuras universitarias de organización académica.

En el campo de la investigación, por el contrario, lo que prima es la cultura de la colaboración y del trabajo colectivo. Esto da lugar a que el profesorado esté alternando continuamente entre la cultura del trabajo colaborativo y la del trabajo individual, en función de si está atendiendo a sus labores investigadoras o a sus labores docentes.

Es obvio que formar parte de grupos y equipos de investigación, siempre que ello sea posible, es la manera más lógica y natural de desarrollar una investigación eficaz y ‘rentable’, porque es la mejor forma de afrontar las exigencias, dificultades y amplitud de los procesos investigadores.

La docencia, sin embargo, se entiende como algo que pertenece al ámbito de lo particular, como algo que queda entre cada profesor concreto y sus alumnos, y que normalmente resulta más cómodo realizar cada uno por su lado. De ahí que muchas veces apenas haya interés, o se disponga de espacios adecuados, para la coordinación docente del profesorado. Esto se pone en evidencia, por ejemplo, en la falta de coordinación y colaboración que existe dentro de una misma titulación tanto a nivel vertical (entre el profesorado que imparte las asignaturas de los distintos cursos), como a nivel horizontal (entre el profesorado que imparte las asignaturas de un mismo curso), como también, incluso, entre el profesorado que comparte la docencia de una misma asignatura.

Ni que decir tiene que esta cultura del individualismo docente es sumamente empobrecedora para todo y para todos: lo es para los propios procesos de enseñanza aprendizaje, para la calidad académica de las instituciones y para el conjunto de la sociedad; lo es para el alumnado que la padece, y también para el profesorado, quien por una concepción errónea y/o acomodaticia, deja de experimentar todo lo que el intercambio, contraste y colaboración entre colegas puede proporcionarle.

Esto también sucede en el campo de la evaluación, lo cual es un freno evidente para cualquier cambio sustantivo que se quiera llevar a cabo en este terreno. Y es que es obvio que esos cambios serán mucho más factibles y eficaces si se plantean desde la colaboración y desde una cultura compartida, que si se pretenden hacer desde el aislamiento y la individualidad.

En ese sentido, para que se puedan dar avances significativos desde modelos de evaluación tradicionales hacia modelos alternativos, estos deberán producirse a través del trabajo asociativo, lo cual supone la creación de estructuras o espacios adecuados, por ejemplo, los equipos y/o redes de profesores. Buscà et al. (2011) lo expresan de forma muy precisa para el caso de una red:

El cambio hacia sistemas de evaluación alternativos puede ser mucho más significativo y efectivo si se trabaja en red. Al margen de proporcionar un

espacio de comunicación y debate sobre la pertinencia de los sistemas de evaluación aplicados, el cumplimiento de esta premisa permitirá disponer de una muestra significativa de casos susceptibles de estudio y, con ello, la obtención de resultados extraídos de diferentes contextos y asignaturas. Asimismo, la sistematización en la toma y recopilación de datos será fundamental para construir un cuerpo de conocimiento teórico-práctico con respecto a la evaluación formativa y participativa válido y consistente. Trabajar en red también permite desarrollar la autoconfianza necesaria para afrontar un proceso que no es nada fácil: aceptar las limitaciones del profesorado y, por tanto, promover el cambio de creencias con respecto al papel del alumnado en su propio aprendizaje. Como tampoco es fácil para el profesorado no interpretar como una crisis de identidad la pérdida de protagonismo en el aprendizaje del alumnado a su cargo. (pp. 145-146)

En la misma línea se expresan López et al. (2007):

Las dudas, problemas e incertidumbres que conlleva desarrollar y aplicar sistemas de enseñanza-aprendizaje diferentes de los tradicionales son superados con más facilidad cuando se comparten y dialogan, de modo que no sólo se encuentran soluciones, sino que también surgen nuevas vías de trabajo. Por otra parte, las dinámicas colaborativas de formación del profesorado ayudan a generar sensación de grupo, de respaldo mutuo y de esperanza y posibilidad de cambio colectivo. (p. 15)

Es de esta forma que se explica la creación y desarrollo de la denominada, en un primer momento, ‘Red Nacional de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria’.

4.1 La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES)

Tal y como comentan Martínez et al. (2015), la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior “es un buen ejemplo de equipos de trabajo que desarrollan coordinadamente líneas de innovación e investigación centradas en la evaluación de competencias con un carácter formativo en el marco de la educación superior española” (p. 61)

Como se ha dicho, su nombre original fue el de ‘Red Nacional de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria’. Posteriormente, la concepción de sus miembros sobre que la evaluación formativa es una realidad estrechamente ligada a la evaluación participativa, llevó a que se incorporara el término ‘compartida’.

Navarro et al. (2010) lo explican de la siguiente manera:

En conjunto, los profesores de la Red ponemos a prueba dos paradigmas educativos, pues integramos dos posturas: una pragmática, basada en reconocer que hay beneficios de una evaluación formativa, participativa, en el proceso, y contextualizada; y otra postura, crítica, fundamentada en el cambio del modelo de evaluación, democratizadora y con fuertes requerimientos éticos. Desde esta visión trabajamos en colaboración para desarrollar procesos

e instrumentos que hagan posible esta idea de evaluación formativa y compartida. (p. 4)

Respecto a la historia de la Red, Hamodi et al. (2014) distinguen dos etapas:

- 1ª etapa: la de creación de la Red (abarca desde el curso 2004-2005 al 2007-2008)
- 2ª etapa: consolidación de la Red (a partir del curso 2008-2009)

El origen de la Red hay que situarlo, en efecto, en el curso académico 2004-2005, teniendo como antecedentes directos distintas dinámicas individuales y colaborativas que se venían desarrollando en varias universidades españolas, entre ellas y como más relevantes, las llevadas a cabo por el Grupo de Evaluación Formativa de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid (Buscà et al., 2010; Hamodi et al., 2014; López et al., 2007, 2016).

En junio de 2005 se tomó la decisión de intentar generar una red interuniversitaria a nivel nacional. Con tal motivo, durante el verano de ese año se establecieron contactos con distintos centros y personas interesadas y eso dio lugar a que la Red comenzara su andadura en el mes de septiembre (Fraile et al., 2015; Hamodi et al., 2014; López et al., 2007, 2011a, 2016); así pues, el curso 2005-2006 fue el primero de una trayectoria que llega hasta la actualidad.

Su propósito fundamental era desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa en la docencia universitaria y promover la incorporación de metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios. Para ello se puso en marcha, de manera inmediata, un proyecto de investigación educativa con el fin de diseñar, desarrollar y poner en práctica sistemas de evaluación formativa adaptados al EEES (Hamodi et al., 2014; López et al. 2007). Y es que la Red ha estado siempre muy vinculada con las implicaciones didácticas del proceso de Convergencia Europea (Vallés et al., 2011).

Para poder desarrollar ese proyecto de investigación, la participación en la Red se organizó a través de subgrupos formados por el profesorado de una misma universidad o de una determinada zona geográfica, los cuales actuaban como una especie de ‘seminarios permanentes’ de investigación-acción de carácter local (Hamodi et al., 2014; Vallés et al., 2011). A su vez, esos subgrupos se coordinaban entre sí para la celebración de las jornadas de trabajo generales previstas en el proyecto (Hamodi et al., 2014; López et al., 2007), y todo ello quedaba bajo la supervisión general de una persona que hacía de coordinador general por vía electrónica y telefónica (López et al., 2016).

Además, para un mejor seguimiento y coordinación general de la Red, desde 2006 se han venido celebrando congresos anuales de carácter nacional e internacional con ponencias, comunicaciones y debates temáticos organizados en mesas redondas. Aprovechando esos encuentros, se realizaba una asamblea de los miembros de la Red para tomar decisiones y planificar el trabajo: proyectos, elaboraciones temáticas, publicaciones, etc. (Hamodi et al., 2014). En ese sentido, en la asamblea celebrada en el VIII Congreso (Segovia, 12 al 14 de septiembre de 2013), se acordó que estas citas pasaran a tener carácter bianual y que en los años que no se celebraran, se sustituyeran por unas jornadas internas para los miembros de la red (Symposium), de carácter más dialógico y con un formato más libre.

Inicialmente, en el curso 2005-2006, la Red estaba compuesta por cuarenta y seis profesores, de quince universidades y de nueve áreas de conocimiento (Hamodi et al., 2014). Principalmente, ese profesorado ejercía su docencia en la formación inicial y permanente del profesorado, si bien posteriormente se fue implicando profesorado de otras titulaciones y de una amplia variedad de asignaturas, tanto teóricas como prácticas (López et al., 2007, 2016)

De este modo, a finales de septiembre de 2014, las cifras habían subido a más de ciento cincuenta profesores, de treinta universidades, de treinta y cuatro centros, y de veinticuatro áreas de conocimiento diferentes, por lo que en apenas nueve años se había logrado un crecimiento realmente significativo. A eso se sumó el que poco a poco se incorporaran profesores de universidades latinoamericanas (Chile y Colombia) y se crearan vínculos con grupos europeos que trabajaban en temáticas semejantes, especialmente en Inglaterra (Hamodi, 2014; López et al., 2016).

Los objetivos de la Red se concretan de la siguiente manera: [Información recuperada el 23-10-2015 de <http://redevaluacionformativa.wordpress.com/>]

1. Recopilar, diseñar y contrastar metodologías coherentes con procesos de evaluación formativa en Educación Superior.
2. Desarrollar espirales y ciclos de investigación-acción para experimentar, contrastar y mejorar los sistemas de evaluación formativa generados en la docencia universitaria.
3. Seguir poniendo en práctica los sistemas de evaluación formativa, entendida como una evaluación sostenible, pues permite incorporar los hallazgos que se van obteniendo con su implementación entre los distintos grupos de trabajo de la Red.
4. Generar un repertorio de ‘buenas prácticas’ y ‘prácticas de éxito’ en evaluación en Educación Superior, que demuestren empíricamente el efecto que generan en el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado.
5. Contrastarlo [se refiere al repertorio de ‘buenas prácticas’ citado en el punto anterior] en diferentes especialidades, asignaturas y áreas y estudiar su posible transferencia a otros centros y titulaciones universitarias.
6. Definir la terminología adecuada y coherente con los procesos de evaluación de cualquier contexto educativo que sienten las bases de experiencias evaluativas y calificadoras.
7. Elaborar instrumentos de evaluación y calificación que permitan ajustar los procesos de aprendizaje y la valoración de los mismos.

En función de ello, como recuerdan López et al. (2015), las líneas de actuación son diversas y abarcan aspectos tales como el estudio del aprendizaje y la implicación de los estudiantes, la carga de trabajo para el profesorado y el alumnado, la motivación que suponen los procesos de evaluación, la regulación de las tareas, el rendimiento académico, y las percepciones del alumnado y del profesorado sobre los procesos educativos en los que se han diseñado y desarrollado procesos de evaluación formativa.

Mención especial tiene el hecho de que ya desde antes del surgimiento de la Red, sus promotores vinieran trabajando en una propuesta genérica para el diseño y desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. Como se recoge en López (2009, pp. 93-101), los pasos concretos que se dieron para poder desarrollar esa propuesta genérica fueron cuatro:

1º Plantearse las ‘preguntas-problema’ o ‘preguntas-clave’ a resolver. Las principales fueron las siguientes:

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

2º Elaborar unos ‘principios de procedimiento’ o ‘criterios de calidad educativa’ para encontrar respuestas a las preguntas-clave y para evaluar en qué grado se habían podido resolver. Se trataba de las características que deberían tener los sistemas e instrumentos de evaluación utilizados, es decir, de las características que se pretendía tuviera la evaluación a llevar a cabo. Eran nueve:

1. Adecuada
2. Relevante
3. Veraz
4. Formativa
5. Integrada
6. Participativa e integrada
7. Viable¹
8. Tendente a la autorregulación
9. Ética

3º Plantear líneas específicas de intervención (técnicas e instrumentos de evaluación). Se plantearon cinco:

1. El cuaderno del profesor y el cuaderno de clase.
2. Actividades de aprendizaje específicas.
3. Producciones del alumnado y fichas de seguimiento del alumnado.
4. Procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida.
5. Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.

4º Diseñar un sistema específico ajustado a cada contexto concreto, ponerlo en práctica y llevar a cabo procesos de análisis y mejora del mismo para irlo perfeccionando.

¹ Como precisamos en el capítulo 3, este principio se refería a que la evaluación fuera viable respecto a las condiciones de tiempo, número de alumnos y asignaturas, capacidad de trabajo y circunstancias personales, de manera que no supusiera una sobrecarga de trabajo en las condiciones de trabajo habituales

Los procesos de análisis a los que se aludía en el último de estos pasos han descansado, durante años, en el uso de dos instrumentos de recogida de datos que se diseñaron de manera consensuada: el ‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’ (para recabar información del alumnado) y el ‘Autoinforme de evaluación formativa’ (para recoger información del profesorado). En el primer caso, el cuestionario se aplicaba al alumnado al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que valorase diversas dimensiones metodológicas y de evaluación del proceso llevado a cabo en el desarrollo de la asignatura. En el segundo caso, el autoinforme servía para que el profesorado pudiera identificar con claridad el sistema de evaluación aplicado y, a partir de ese autodiagnóstico, reflexionar sobre su práctica evaluativa para hacerla evolucionar hacia postulados más formativos.

Posteriormente, a partir del curso 2013-2014, esos instrumentos fueron sustituyéndose por otros dos centrados en las buenas prácticas: el “Cuestionario sobre la experiencia de ‘buenas prácticas’ y su evaluación” (a cumplimentar por el alumnado) y el “Informe de ‘buenas prácticas’ en docencia universitaria” (a cumplimentar por el profesorado). Con estas nuevas herramientas se comenzó a desarrollar una nueva línea de investigación centrada en las buenas prácticas de evaluación formativa y compartida (López et al., 2016).

Por otro lado, la Red desarrolló durante tres años (2010 a 2012), el Proyecto I+D+i titulado: ‘La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física’ (FIPEF) [Convocatoria de 30 de diciembre de 2009 del Plan nacional de Proyectos I+D+i]. Asimismo, y desde 2013, se ha desarrollado un segundo Proyecto I+D+i, titulado ‘Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física’ [Convocatoria de 25 de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad].

Entre las líneas de investigación que se han planteado más recientemente están las de generar un buen repertorio de buenas prácticas y exitosas en evaluación formativa y compartida; la de profundizar en la investigación de los resultados de los casos de buenas prácticas que se han ido acumulando; y la de ver qué nivel de transferencia hay entre la formación inicial del profesorado, en cuanto a los sistemas de evaluación formativa y compartida, y lo que posteriormente ocurre en las aulas de primaria y secundaria (López et al., 2016).

Fue así, bajo el paraguas de esta Red, que profesorado de la Universidad de La Laguna que formaba parte de ella empezó a funcionar como uno de esos ‘seminarios permanentes’ de investigación-acción, de carácter local, que la configuraban y a poner en marcha, en el curso 2009-2010, una serie de proyectos anuales de innovación educativa relacionados con la temática de la evaluación formativa. Uno de ellos fue el realizado en el curso 2011-2012, proyecto que pasamos a comentar ahora por ser en el que descansa buena parte de esta tesis.

4.2 Proyecto de innovación educativa sobre evaluación formativa (Universidad de La Laguna, curso 2011-2012)

Los datos identificativos del proyecto eran los siguientes: Proyecto de Innovación.- ‘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?. Curso 2011-2012 [Código/número del proyecto: 001/2011 de Proyectos de Innovación Educativa].

Cabe mencionar que este proyecto recibió una mención de calidad en la evaluación global de los proyectos de innovación llevados a cabo en la Universidad de La Laguna durante ese curso.

El hecho de centrar nuestra atención en este proyecto concreto obedece a que, tal y como se aprecia en su título, pretendía abordar expresamente el tema de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa. Es cierto que como se comprueba más abajo, no llegó a tratar el tema de forma directa y sistemática, sino más bien colateral, pero aun así constituyó una oportunidad privilegiada para acercarse al mismo y para recoger información que permitiera sustentar el desarrollo de esta tesis; de ahí que se le hiciera objeto del correspondiente estudio de caso.

El proyecto, dirigido por el Dr. Vicente Navarro, quiso dar continuidad al que se había realizado el curso anterior (2010-2011), y que bajo la denominación: “Desarrollo y mejora de los sistemas de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria”, había estado dirigido por el Dr. Francisco Jiménez.

La causa que había motivado ese Proyecto 2010-2011 había sido la necesidad de que los sistemas de evaluación empleados en la enseñanza universitaria pudieran ir más allá de la evaluación del aprendizaje y acreditaran, también, una utilidad formativa para el aprendizaje y para el profesorado que participa en el proceso de enseñanza. Buscaba tener, por tanto, un efecto directo sobre la práctica docente universitaria, ya que se basó en la aplicación y contraste de sistemas de evaluación formativos en asignaturas concretas.

Para ello, se trabajó en forma de seminario permanente llevando a la práctica sucesivos ciclos de investigación-acción colaborativa, contando con la participación de cinco profesoras y seis profesores que impartían su docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna y que pertenecían a tres departamentos universitarios: el de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; el de Didáctica e Investigación Educativa; y el de Historia del Arte. Cabe precisar que todas las experiencias de innovación se llevaron a cabo en el contexto de la formación inicial del profesorado, concretamente en las cuatro titulaciones siguientes (anteriores a los Grados actuales):

- Título de Maestro Especialidad en Educación Infantil
- Título de Maestro Especialidad en Educación Física
- Título de Maestro Especialidad en Educación Musical
- Título de Pedagogía

Si nos centramos en el proyecto al que atiende este apartado, el Proyecto 2011-2012, su estructura y funcionamiento fue similar al del año anterior, contando con la participación de tres profesoras y nueve profesores, ocho de los cuales ya habían estado involucrados en el proyecto previo.

Sin duda, uno de los aspectos más relevantes de la incorporación de nuevos participantes fue que esto supuso la apertura a docentes ajenos a la Facultad de Educación, de tal manera que ahora también había representación del Departamento de Expresión Gráfica en Arquitectura e Ingeniería; del Departamento de Medicina Física y Farmacología; del

Departamento de Sociología; y del Departamento de Estadística, Investigación Operativa y Computación.

Tabla 4.1 Profesorado participante en el Proyecto 2011-2012

ÁREA DE CONOCIMIENTO Y DEPARTAMENTO	Nº y SEXO
Didáctica de la Expresión Corporal (Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal)	6 (2 mujeres y 4 hombres)
Didáctica de la Expresión Musical (Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal)	1 (1 hombre)
Didáctica y Organización Escolar (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa)	1 (1 hombre)
Expresión Gráfica en Ingeniería (Dpto. de Expresión Gráfica en Arquitectura e Ingeniería)	1 (1 hombre)
Fisioterapia (Dpto. de Medicina Física y Farmacología)	1 (1 mujer)
Sociología (Dpto. de Sociología)	1 (1 hombre)
Estadística e Investigación Operativa (Dpto. de Estadística, Investigación Operativa y Computación)	1 (1 hombre)
TOTAL	12 profesores (3 mujeres y 9 hombres)

Esto se tradujo en que las experiencias de innovación trascendieron el ámbito de la formación inicial del profesorado. Concretamente las titulaciones implicadas fueron las siguientes:

- Título de Maestro Especialidad en Educación Infantil
- Título de Maestro Especialidad en Educación Física
- Grado de Maestro en Educación Primaria
- Título de Pedagogía
- Grado de Pedagogía
- Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática
- Grado de Fisioterapia
- Grado de Sociología

El profesorado participante se organizó como grupo colaborativo en un seminario permanente durante los dos cuatrimestres del curso 2011-2012, aplicándose un proceso de investigación-acción. Su misión fue comprobar en qué aspectos del sistema de evaluación obtenían mejoras y en qué grado estas mejoras correspondían a las estrategias formativas de evaluación que se iban a implementar. Los profesores analizaron sus sistemas de evaluación partiendo del análisis de una asignatura de su plan docente. Así pues, las asignaturas se tomaron como unidades de investigación con el fin de reconocer y contrastar el sistema de evaluación formativa de cada profesor con el de los demás integrantes del seminario.

El seminario se reunía cada quince días con el objeto de que los cambios y alternativas fuesen fruto de las experiencias docentes. Estas experiencias se compartían en el seno del grupo y dentro de él se buscaba cómo solucionar los problemas propios de la docencia basada en evaluación formativa. En todo este proceso, el director del proyecto actuaba como coordinador y dinamizador del mismo, siendo el responsable de iniciar y orientar las

diversas fases que lo conformaron. Esa labor fue plenamente compatible con la plena participación de los miembros del grupo en los procesos de reflexión y toma de decisiones sobre las distintas alternativas que se iban identificando y aplicando.

Al final del proceso, y de acuerdo con la dinámica propia seguida en la Red Nacional, el profesorado tenía que cumplimentar un autoinforme del desarrollo de su experiencia (el ‘Autoinforme de evaluación formativa’) y aplicar una escala de valoración al alumnado (el ‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’), lo cual se complementó, a efectos de la oportuna triangulación, con la activación de dos grupos de discusión para el alumnado, uno por cuatrimestre, con el fin de conocer con más detalle cómo percibía éste las estrategias formativas de evaluación [Todos estas técnicas y procedimientos para la recogida de datos serán oportunamente comentados en el capítulo sobre “Metodología y diseño de la investigación”].

Los objetivos del Proyecto fueron los siguientes:

- Diseñar y desarrollar tipos de evaluación formativa que impliquen al alumnado en su aprendizaje.
- Comprobar las ventajas e inconvenientes de aplicar un sistema de evaluación formativa, desde el punto de vista del profesor/a y del alumnado.
- Extraer consecuencias para la enseñanza del propio modelo de evaluación formativa, identificando claves didácticas donde reside el modelo.
- Reflexionar sobre cómo mejorar el proceso de aprendizaje y establecer alternativas para ser llevadas a la práctica.

En la Memoria final del proyecto (pp. 5-6) se recogía la siguiente tabla sobre el grado de consecución de los objetivos.

Tabla 4.2. Grado de consecución de los objetivos del Proyecto 2011-2012 y comentarios al respecto

OBJETIVO DEL PROYECTO	GRADO DE CONSECUCIÓN	COMENTARIO
Diseñar y desarrollar tipos de evaluación formativa que impliquen al alumnado en su aprendizaje.	medio-alto	El grupo de profesores participantes poseía una formación pedagógica inicial diferenciada, lo que marcó dos velocidades entre los profesores iniciados y los profesores de nueva incorporación respecto a los proyectos anteriores.
Comprobar las ventajas e inconvenientes de aplicar un sistema de evaluación formativa, desde el punto de vista del profesor/a y del alumnado.	alto	La constatación de las ventajas e inconvenientes de la aplicación de la evaluación formativa fue general, comprobándose, incluso, respecto a qué aspectos concretos del sistema de evaluación formativa empleado por cada profesor en su correspondiente asignatura. Esto generó una capacidad diagnóstica relevante entre los profesores. En cuanto al alumnado, las respuestas a los cuestionarios señalaron también esta percepción y conciencia de lo declarado, con relación a la evaluación formativa, como ventajas o como inconvenientes.
Extraer consecuencias para la enseñanza del propio modelo de evaluación formativa, identificando claves didácticas donde reside el modelo.	medio-alto	En la mayoría del profesorado participante en el proyecto, los autoinformes recogen las declaraciones en forma de comentarios alusivos a consecuencias con repercusión en su enseñanza.

OBJETIVO DEL PROYECTO	GRADO DE CONSECUCCIÓN	COMENTARIO
Reflexionar sobre cómo mejorar el proceso de aprendizaje y establecer alternativas para ser llevadas a la práctica.	medio-alto	Igualmente, la mayoría del profesorado participante en el proyecto recoge reflexiones sobre cómo mejorar el proceso de aprendizaje, situándolos como alternativas. Durante el proceso de trabajo en el seminario colaborativo, se establecía el siguiente procedimiento: 1/ debate con intervenciones concretas sobre aspectos de la enseñanza con aplicación de la evaluación formativa; 2/ alternativas para hacer viable y satisfactoria la aplicación de la evaluación formativa.

Por su parte, las fases en que se estructuró el proyecto y las actividades realizadas se recogían en las pp. 10-12 de la Memoria final del proyecto.

Tabla 4.3 Fases y actividades del Proyecto 2011-2012

CRONOGRAMA	ACTIVIDADES REALIZADAS
Fase I: Octubre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Revisión bibliográfica sobre la temática, haciendo hincapié en obras de referencia en la enseñanza superior española, para establecer el contexto más adecuado a nuestros problemas metodológicos y de evaluación en el desarrollo de la docencia. Se debatían los aspectos fundamentales en el seminario y se situó así nuestra iniciativa y los logros esperados. Ello proporcionó una idea común para los conceptos básicos que se asocian a la evaluación formativa. Se alcanzó un consenso acerca de la concepción de la evaluación como un sistema que afecta poderosamente a los modelos de enseñanza, resultando ser un aspecto docente clave en el EEES. Por otra parte, se tomó conciencia de la planificación de la propuesta general de intervención, y de los momentos del plan. Se comenzó la información de cómo cada profesor enfocaba el sistema de evaluación que aplicaba en su asignatura, su valoración, especialmente en lo referido a la evaluación formativa y compartida.
Fase II: Octubre - Noviembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> Comenzó el primer ciclo de investigación-acción. Exposición y explicación del modelo de autoinforme del profesorado empleado por la Red Nacional de Evaluación Formativa (2011) y, en su caso, comparación con el autoinforme del curso anterior para aquellos profesores que había formado parte del seminario anterior. Se insistió mucho en la explicación de las dimensiones y categorías e ítems del cuestionario del alumnado (Red Nacional de Evaluación Formativa, 2011), para su aplicación en cada una de las asignaturas en el curso, dado que representa el diagnóstico de la docencia de los profesores una vez reflejado en la percepción declarada del alumnado al finalizar el curso. Se comenzaron a elaborar materiales didácticos capaces de diagnosticar y vehicular el aprendizaje a través de 'rúbricas'.
Fase III: Diciembre 2011 a Enero 2012: primer ciclo de investigación- acción	<ul style="list-style-type: none"> Se realizó la recogida de datos del autoinforme del profesorado, del cuestionario del alumnado, y se seleccionó el primer grupo de discusión de alumnado, todo ello aplicado sobre las asignaturas del primer cuatrimestre. Se establecieron alternativas con vistas a un próximo proyecto de innovación.
Fase IV: Febrero-Marzo 2012	<ul style="list-style-type: none"> Ídem que la Fase III, con seguimiento de materiales didácticos aplicados también en la Fase II, pero respecto a las asignaturas del segundo cuatrimestre, y también con relación a las asignaturas anuales. Comenzó el segundo ciclo de investigación-acción.
Fase V Mayo-Junio 2012:	<ul style="list-style-type: none"> Análisis y evaluación global de la experiencia de innovación y valoración personal de los profesores desde la perspectiva de la mejora de sus sistemas de evaluación. Particularmente, interesó destacar las dificultades y el progreso

CRONOGRAMA	ACTIVIDADES REALIZADAS
	habido con profesorado alejado, inicialmente, de una formación académica del campo pedagógico. <ul style="list-style-type: none"> • Discusión de las conclusiones más relevantes con vistas a la futura elaboración del informe final. • Elaboración de una comunicación sobre los resultados de la experiencia de innovación en las Jornadas de Innovación de la Universidad de La Laguna 2012.

Una cuestión relevante que se suscitó a lo largo del desarrollo del proyecto fue comprobar qué ocurría con el profesorado perteneciente a áreas que no procedían del ámbito de la formación pedagógica y didáctica y que se incorporaban tras dos ediciones en las que el profesorado había sido más homogéneo. Entre otras cosas, eso implicaba conocer los problemas de viabilidad de la evaluación formativa desde una perspectiva diferente y, en cierto modo, más amplia a la del profesorado que ya estaba iniciado en la evaluación formativa y compartía una actitud favorable hacia ella; de esta manera se podía estudiar la viabilidad del modelo de manera más extensiva.

Al respecto, y aunque se puso en evidencia una aceptable capacidad diagnóstica por parte de la totalidad del profesorado, ésta fue más destacada entre el profesorado perteneciente al ámbito de la pedagogía y la didáctica. Por contra, el profesorado que no tenía ese bagaje tuvo más dificultades, y aunque fue capaz de identificar aspectos mejorables de su enseñanza con aplicación de la evaluación formativa, no consiguió desarrollar, en general, modelos realmente coherentes con los presupuestos que fundamentan este tipo de evaluación.

Así pues, esta experiencia sirvió para constatar las dificultades que experimenta el profesorado que se incorpora a procesos ya iniciados tiempo atrás y a los que ha permanecido ajeno, más aun, como fue el caso, porque se venía con unas concepciones y cultura evaluativas de corte tradicional bastante lejanas de las que ahora se pasaba a adoptar. Lo cierto es que aun cuando se insistió en la conveniencia de que el nuevo profesorado se limitara a llevar a cabo pequeños cambios de forma gradual y asequible, con frecuencia lo tratado en las reuniones del seminario le resultaba demasiado complejo y lejano y eso hizo que, salvo alguna excepción puntual, no acabara implicándose plenamente en la dinámica llevada a cabo.

En cualquier caso, las experiencias docentes del profesorado permitieron conocer cómo era el estado de sus respectivas docencias y su grado de implicación con la evaluación formativa, a la par que el alumnado declaraba su percepción de la metodología y la evaluación recibida.

Aparte de lo anterior, el proyecto permitió llegar a otras conclusiones de carácter general y que fueron formuladas en el momento de finalización del mismo. Son las siguientes:

- No hay un único modelo de evaluación formativa, sino distintos modelos, si bien deben compartir elementos tales como el tratar de que sean procesos continuos, que haya una enseñanza activa y centrada en el alumnado, que todo esté orientado a la mejora de los aprendizajes, y que se fomente la participación del alumnado.
- Los autoinformes del profesorado cobran más fuerza diagnóstica a través de la triangulación con el cuestionario del alumnado y con cosas tales como los grupos de discusión de alumnado.

- De acuerdo con las advertencias de Carson (2001) y Moore et al. (2012) sobre el hecho de que las valoraciones del alumnado acerca de la labor docente pueden entrañar respuestas emocionales en el profesorado que han de ser administradas con cautela, en el seminario colaborativo se percibió que eso estaba muy vinculado, en ocasiones, al talante de cada profesor y su grado de compromiso o aceptación de la viabilidad de la evaluación formativa. Es por ello que no basta con esperar un cambio en los profesores con relación a los aspectos mejorables, sino que hay que trazar una estrategia de mejora en el tiempo con prioridades y logros razonables que puedan ser alcanzados por éstos.
- La certificación de calidad de las universidades debe objetivarse mejor y deben valorarse más aquellas categorías que se adaptan al desarrollo de las competencias señaladas en los grados. Es el caso, por ejemplo, de lo relativo a la evaluación formativa.
- El objeto de la evaluación es la ‘competencia’, y no una forma de evaluación por sí misma.
- La evaluación formativa es un tipo de evaluación coherente con los postulados de la actual enseñanza superior y permite atender las competencias que tenemos marcadas en las guías docentes. Por el contrario, otros tipos de evaluación no solo no contribuyen a ello de la misma manera, sino que incluso pueden llegar a interferir con ese propósito.
- En el proyecto abundaron formas mixtas de evaluación, aunque la evaluación formativa tuvo mayor peso que la sumativa, llegando a comportarse como modelos complementarios. Pero esto no significa aceptar que ambos tipos de evaluación se legitimen por sí mismos. La evaluación, como juicio, debe estar supeditado al aprendizaje, y en ese sentido debe tener algún valor formativo. Por tanto, si la evaluación sumativa no llega a ofrecer esto, supondrá una mala práctica docente.
- En el proyecto se comprobó lo que dice Escudero (2010) acerca de que el *feedback* puede llegar a ser un poderoso catalizador de actividades autorreguladas y un gran generador de buenos resultados de aprendizaje. De hecho, los resultados del proyecto confirmaron que la retroalimentación constituyó el rasgo más caracterizador de la evaluación formativa. Con todo, cabe pensar que el *feedback* no es solo contenido de aprendizaje, sino que se necesita revalorizarlo como flujo de interacción en el proceso de enseñanza. En esa línea, se obtuvieron buenos resultados en el clima de clase, lo que vino motivado, en gran medida, porque el profesorado mantuvo abierto ese flujo de ida y vuelta entre los agentes, lo cual es un aspecto fundamental a tener en cuenta en las estrategias docentes tendentes a la evaluación formativa y participativa.
- El grupo de profesores participante en el proyecto utilizó diferentes metodologías en relación a la evaluación. En ese sentido, la experiencia mostró que siempre que la relación entre metodología y evaluación responda a una meta competencial común, el proceso podrá funcionar mejor.
- En muchas de las facultades y centros universitarios no se está llevando a cabo una coordinación concreta en cuanto al desarrollo y evaluación gradual de las competencias a lo largo de los distintos niveles (cursos) de los títulos. De poco vale que desde una o más asignaturas se trabajen en estrategias formativas de evaluación si ello no logra traducirse en una iniciativa común de la titulación. Posiblemente aquí esté uno de las mayores dificultades para lograr la viabilidad del modelo y su calidad, por tanto, se requiere potenciar iniciativas de innovación que converjan en el planteamiento de propuestas transversales en el asunto de las competencias.

Aspectos destacados del capítulo 4.

Comenzamos este capítulo realizando un comentario crítico sobre la cultura del individualismo docente que prima en bastantes ámbitos educativos de nuestro país y, muy particularmente, en el de la Educación Superior.

Al respecto, mostramos nuestra convicción acerca de que la colaboración y la coordinación entre el profesorado aporta enormes beneficios, lo cual es particularmente válido para el tema de la evaluación. De hecho, es prácticamente imposible que se den cambios sustantivos en el campo de la evaluación si se pretenden hacer desde el aislamiento y la individualidad.

De ahí, la gran importancia que tienen dinámicas colaborativas como las de los equipos y redes de profesorado que trabajan en la búsqueda de objetivos comunes.

Ése es el caso de la ‘Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior’, la cual ha venido trabajando desde el año 2005 con el propósito fundamental de desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa en la docencia universitaria y de promover la incorporación de metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios.

Bajo el impulso de ese trabajo de la Red, un pequeño grupo de profesores de la Universidad de La Laguna comenzó a realizar, en el curso 2009-2010, una serie de proyectos anuales de innovación educativa relacionados con el tema de la evaluación formativa.

Concretamente, el proyecto del curso 2011-2012 trató acerca de la viabilidad y valoración de experiencias docentes mediante evaluación formativa con implicación del alumnado.

Uno de sus rasgos peculiares fue la incorporación de profesorado ajeno al ámbito de la formación inicial del profesorado y desconocedor, en buena medida, de las implicaciones de la evaluación formativa. Esto supuso una heterogeneidad que se tradujo no solo en la existencia de dos “velocidades” a la hora de trabajar en los objetivos del proyecto, sino en el hecho de que el profesorado novel, aun cuando fue capaz de identificar aspectos mejorables de su enseñanza con aplicación de la evaluación formativa, no consiguió desarrollar, en general, modelos realmente coherentes con los presupuestos que fundamentan este tipo de evaluación y no llegó a implicarse plenamente en la dinámica llevada a cabo.

Así pues, el proyecto puso en evidencia algunas de las dificultades que pueden darse para que prosperen experiencias iniciales de evaluación formativa, sobre todo cuando al querer ser puestas en práctica en las titulaciones respectivas, se tienen que abrir paso a título individual porque no encuentran el sustento de iniciativas comunes y coordinadas.

SEGUNDA PARTE

PARTE EMPÍRICA

Capítulo 5.- Objetivos de la investigación

Capítulo 6.- Metodología y diseño de la investigación

Capítulo 7.- Resultados

Capítulo 8.- Discusión

Capítulo 9.- Conclusiones

Capítulo 10.- Limitaciones de la investigación y prospectiva

Capítulo 5

Objetivos de la investigación

Se parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuir a que los sistemas de evaluación formativa lleguen a ser realmente viables, sostenibles, eficaces y eficientes dentro de la enseñanza universitaria?

En concordancia con ella, los objetivos que nos marcamos en el presente proyecto de tesis son los siguientes (aparecen acompañados de algunos comentarios formulados al comienzo de la investigación):

1. Comprobar las ventajas que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.

Una de las principales ventajas que aportan los sistemas de evaluación formativa tiene que ver con la orientación que ofrece al alumnado en su aprendizaje y la potenciación del mismo.

2. Comprobar los inconvenientes que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.

Algunos de los principales inconvenientes que se atribuyen a los sistemas de evaluación formativa están relacionados con su mayor complejidad, con un aumento de la carga de trabajo del alumnado y el profesorado y con el número elevado de alumnos y alumnas en los grupos-clase.

3. Identificar las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje plantean para los sistemas de evaluación formativa que se aplican.

Las propuestas de mejora que se plantean para los sistemas de evaluación formativa inciden fundamentalmente en intentar subsanar los inconvenientes más relevantes que se atribuyen a esos sistemas y que tienen que ver con la complejidad, la carga de trabajo y el número de alumnos.

4. Conocer qué identifica un grupo de expertos como imprescindible para que una evaluación sea formativa y lo que siendo más o menos importante, no es imprescindible para ella, sino complementario.

Es necesario hacer una diferenciación clara entre lo imprescindible y lo complementario para la evaluación formativa ya que eso permitirá precisar mejor el tema de su viabilidad.

5. Desvelar qué relación tienen las ventajas, los inconvenientes y las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa, con su viabilidad, sostenibilidad, eficacia y eficiencia.

Cabe pensar que potenciar las ventajas que se plantean con relación a la evaluación formativa hará que ésta pueda llegar a ser más eficaz.

Es muy posible que los inconvenientes que se atribuyen a la evaluación formativa no tengan que ver con lo realmente nuclear de la evaluación

formativa, por lo que aunque sí puedan afectar a su sostenibilidad y eficiencia, no deberían poner en riesgo su viabilidad como tal.

Si se aplican las propuestas de mejora que se han venido formulando y se contrarrestan los inconvenientes asociados a la evaluación formativa, se logrará que ésta llegue a ser más eficaz.

Una correcta puesta en práctica de los sistemas de evaluación formativa tendría que partir de lo que es nuclear y sustancial y desde ahí avanzar progresivamente hacia lo que es importante pero no imprescindible.

Capítulo 6

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Sinopsis

- 6.1 Desarrollo de la investigación (Cronograma)
- 6.2 Diseño general de la investigación: Estudio de caso colectivo organizado en torno a un proyecto de innovación
- 6.3 Estudio 1: Aportaciones del alumnado participante en el proyecto de innovación
 - 6.3.1 Participantes
 - 6.3.2 Técnicas y procedimientos para la recogida de datos
 - 6.3.2.1 Cuestionario
 - a) Naturaleza y estructura
 - b) Procedimiento
 - c) Proceso de validación
 - 6.3.2.2 Grupos de discusión
 - a) Procedimiento
 - b) Instrumento de registro: el Atlas-ti
 - c) Sistema de categorías
 - d) Control de la calidad del dato
 - 6.3.3 Procedimientos de análisis de los datos
 - 6.3.3.1 Para el cuestionario: Análisis estadístico (estadística descriptiva y comparativa)
 - 6.3.3.2 Para los grupos de discusión: Análisis de contenido
- 6.4 Estudio 2: Aportaciones del profesorado participante en el proyecto de innovación
 - 6.4.1 Participantes
 - 6.4.2 Técnicas y procedimientos para la recogida de datos:
 - 6.4.2.1 Autoinformes
 - a) Naturaleza y estructura
 - b) Procedimiento

c) Proceso de validación

6.4.3 Procedimientos de análisis de los datos: Análisis de contenido

6.5 Estudio 3: Aportaciones de un grupo de expertos en evaluación formativa

6.5.1 Participantes

6.5.2 Técnicas y procedimientos para la recogida de datos:

6.5.2.1. Grupo de expertos

a) Finalidad

b) Procedimiento

c) Dimensiones

6.5.3 Procedimientos de análisis de los datos: Análisis de contenido

6.6 Rigor metodológico

6.1 Desarrollo de la investigación (Cronograma)

El proceso de investigación se desarrolló en un período de seis cursos académicos, dos de ellos de elaboración final. En las tablas 6.1 y 6.2 se recogen los pasos más relevantes del proceso.

Tabla 6.1 Antecedentes de la investigación

Curso 2011-2012	Septiembre 2011	Comienzo del Proyecto de Innovación: ‘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’ (Director: Dr. Vicente Navarro)
	Octubre 2011	Celebración de un Seminario de formación impartido por el Dr. Víctor López Pastor, de la Universidad de Valladolid, como parte de dicho Proyecto de Innovación. Alrededor de él surge la idea de que se pueda realizar una tesis sobre la evaluación formativa teniendo en cuenta las experiencias de los proyectos de innovación que se están llevando a cabo en la Universidad de La Laguna sobre el tema.

Tabla 6.2 Desarrollo de la investigación

Curso 2011-2012	Curso completo	Desarrollo del Proyecto de Innovación: ‘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’ (Director: Dr. Vicente Navarro)
	Octubre 2011 – Enero 2012	Proceso de reflexión, lectura y debate para concretar el problema a investigar y la manera de abordarlo.
	Febrero 2012	Presentación y discusión de un primer esquema de la tesis.
	08-02-2012	Realización de un primer Grupo de Discusión con alumnado que cursó asignaturas en el primer cuatrimestre.
	Marzo 2012	Decisión de que el término ‘viabilidad’ pase a ser un referente central del título de la tesis.
	11-04-2012	Primera concreción del título de la tesis: ‘Análisis de la viabilidad de la implementación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria: estudio de casos de dos proyectos de innovación en la Universidad de La Laguna’.
	18-05-2012	Realización de un segundo Grupo de Discusión con alumnado que cursó asignaturas en el segundo cuatrimestre.
	05-09-2012	Celebración de un Grupo de Expertos en la Universidad de Vic.
Cursos 2012-2013 y 2013-2014		Desarrollo progresivo del trabajo teórico y práctico propio de la tesis (recogida y análisis de la información y comienzo de la redacción del informe de tesis).
Cursos 2014-2015 hasta 2016-2017	31-10-2014	Presentación de un segundo Proyecto de Tesis ligeramente modificado.
	Enero 2015	Cambio de título de la tesis, el cual pasa a ser: ‘Análisis de la viabilidad de la implementación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria: estudio de caso de un proyecto de innovación en la Universidad de La Laguna’.
	Curso 2014-2015 hasta curso 2016-2017	Análisis de los datos Interpretación de los resultados Elaboración del informe final

6.2 Diseño general de la investigación: Estudio de caso colectivo organizado en torno a un proyecto de innovación

En la línea de lo que comentan Rodríguez y Valldeoriola (2009), el diseño de la investigación es el plan o estrategia que se proyecta con la intención de dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio y así resolver el problema de investigación que es objeto de atención.

Según Lincoln y Guba (1985), una investigación educativa debe tener en cuenta la manera de entender la realidad educativa (dimensión ontológica), el modelo de relación entre el investigador y la realidad que se investiga (dimensión epistemológica) y la forma en la que podemos obtener conocimiento de dicha realidad educativa (dimensión metodológica).

Respecto a lo primero, a la dimensión ontológica, entendemos la realidad educativa como una realidad dinámica que se construye día a día y que es variada, múltiple, divergente y holística. En cuanto al modelo de relación del investigador con la realidad investigada, en este caso el investigador ha sido un participante más de la misma, por lo que su interacción con la realidad ha sido fundamentalmente subjetiva; ello ha exigido contemplar un procedimiento objetivador con el que reducir esa subjetividad y que se detallará a lo largo de este capítulo. Respecto a la dimensión metodológica, dado que nuestra investigación pretende, ante todo, conocer, comprender e interpretar la realidad objeto de estudio con la intención de construir nuevos conocimientos, se ha situado dentro de lo que Arnal, Rincón y Latorre (1992) denominan la perspectiva humanístico-interpretativa.

La realidad en la que hemos centrado nuestro estudio es la viabilidad de la implantación de la evaluación formativa en la Enseñanza Superior, tema sin duda complejo (como lo son, por otra parte, todas las investigaciones que se realizan en el ámbito educativo). Su complejidad emana, entre otras cosas, de la enorme variedad de campos del saber, concepciones, culturas, idiosincrasias, formas de ser y de hacer, que constituyen y confluyen en la Educación Superior y dan lugar a muy diversas formas y concepciones de entender, asumir y aplicar los procesos evaluativos. Si a eso añadimos los distintos agentes que participan y están implicados en esos procesos (el alumnado, el profesorado, las propias instituciones...), se entenderá fácilmente el porqué de esta complejidad.

La manera de acercarnos a esa realidad consistió en aprovechar nuestra participación e implicación en un proyecto de innovación educativa concreto (el desarrollado en el curso 2011-2012 bajo la denominación: ‘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’) descrito en el apartado 4.2 y cuya temática estaba íntimamente relacionada con el objeto de estudio. Se trató, así, de llevar a cabo un estudio de casos centrado en este proyecto de innovación.

Como indican Rodríguez, Gil y García (1999), la realización de cualquier estudio de casos “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (p. 92). Al respecto, de los tres tipos de estudio de caso contemplados por Stake (2005) —el ‘intrínseco’ (cuando se quiere conseguir una mejor comprensión de un determinado caso

por el interés del caso en sí); el ‘instrumental’ (cuando se examina un caso concreto no por su importancia como tal, sino por la información que proporciona sobre un tema dado) y el ‘múltiple’ o ‘colectivo’ (cuando se trata de un conjunto de casos que se estudia de manera conjunta)—, el nuestro se situaba claramente en el enfoque o perspectiva instrumental porque la importancia no estaba en el proyecto de innovación en sí mismo, sino en lo que él nos podía aportar para avanzar en el tema de estudio.

Para ello, el paradigma interpretativo era el que mejor se ajustaba a nuestros fines. La pretensión no era encontrar y enumerar una serie de causas únicas y cerradas, sino interpretar el fenómeno de estudio con la intención de acercarnos y progresar en el conocimiento del tema de la viabilidad, y todo eso sin caer en el falso debate de la consideración de lo interpretativo como algo subjetivo y contrario a la objetividad, porque lo que para nosotros resultaba verdaderamente interesante era aprovechar los matices múltiples y variados del fenómeno.

De esta manera, y para poder contar con una perspectiva lo más amplia y potente posible del objeto de estudio, se tiene en cuenta la visión de los distintos agentes implicados, es decir, se incorpora la visión del alumnado y la del profesorado participante en el proyecto de innovación, procediendo así a realizar un acercamiento con varios enfoques que diera pie a una interpretación triangulada.

En un primer momento el planteamiento fue de dos estudios complementarios a los que denominamos ‘Estudio 1’ (centrado en la visión del alumnado) y ‘Estudio 2’ (centrado en la visión del profesorado). En ese sentido, y aunque es cierto que ambas visiones constituyen dos enfoques o partes naturales de un mismo estudio, el protagonismo de cada uno de los agentes participantes fue tal, que consideramos mejor reflejarlo a través de dos estudios distintos. A ellos se sumó la decisión de llevar a cabo un grupo focal con expertos en el tema de la evaluación formativa, a nivel de la docencia universitaria, con el fin de delimitar mejor el tema de la viabilidad, ya que entendíamos que esto no quedaba suficientemente atendido en los otros dos estudios. Surgió, así, el denominado ‘Estudio 3’ de la investigación.

Por tanto, nuestro estudio de caso colectivo se ha estructurado en tres estudios complementarios, sin que eso deba hacernos perder de vista el carácter unitario de la investigación. Es por ello, para no perder esa visión de conjunto, que en este capítulo se presentan y detallan los tres estudios citados, y que se dejan para el siguiente (capítulo 7) los resultados de todos ellos.

La metodología aplicada en el conjunto de los tres estudios ha sido fundamentalmente cualitativa, si bien, como quiera que en el ‘Estudio 1’ se ha utilizado también una técnica de carácter cuantitativo (el cuestionario) y eso ha dado lugar a procedimientos de análisis de tipo cuantitativo, podemos hablar con más propiedad de que para el conjunto de la investigación se ha optado por una metodología mixta (métodos mixtos o *mixed methods*). En ese sentido, en línea con lo apuntado por Bericat (1999), es el propio objeto de estudio el que orienta, aconseja y permite utilizar esa combinación de técnicas.

Así pues, aun cuando en nuestra investigación ha predominado claramente el enfoque cualitativo, como quiera que ha habido una complementación de técnicas cualitativas y cuantitativas, no podemos hablar de un enfoque metodológico puro, sino de un modelo

que tiene elementos de distintos paradigmas y metodologías y que, por tanto, se apoya en la complementariedad paradigmática y metodológica y en la inclusión.

La razón para ello no es otra que la propia complejidad de la realidad, a la que antes hacíamos referencia, y que hace que sea muy difícil acercarse al conocimiento a través de un solo camino, de un solo instrumento o de una sola técnica. Como dicen Rodríguez y Valdeoriola (2009): “(...) la complejidad inherente a la realidad educativa hace que el pluralismo metodológico sea la opción más adecuada para su estudio” (p. 29).

De hecho, autores como Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) plantean que “en Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social” (p. 26). Coincidimos con esta afirmación pues creemos que es una manera más coherente de responder a los fenómenos educativos.

Como quiera que “la metodología resulta fundamental en cualquier proceso de investigación, ya que determina el modo en que dicha investigación se desarrolla” (Rodríguez y Valdeoriola, 2009, p. 31), podemos afirmar que el apostar por un enfoque de unión o complementariedad de técnicas, ha permitido que aumentara la capacidad reveladora de los fenómenos que son objeto de estudio y ha enriquecido la investigación.

En la tabla 6.3, se recoge de manera sintética los aspectos esenciales de los tres estudios citados.

Tabla 6.3 Principales aspectos metodológicos de los estudios llevados a cabo

ESTUDIOS	FINALIDAD	PARTICIPANTES (Población)	TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS
Estudio 1	Recoger la percepción del alumnado de las asignaturas involucradas en el proyecto de innovación	El alumnado de las diez asignaturas involucradas = 732 alumnos/as	Cuestionario [‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’] → Muestra: 394 cuestionarios	Análisis estadístico: <ul style="list-style-type: none"> • 1º Descriptivo • 2º Comparativo
			Dos grupos de discusión (uno por cuatrimestre) → Muestra: <ul style="list-style-type: none"> • En el primer grupo se contó con la participación de 8 alumnos/as de cinco asignaturas • En el segundo grupo se contó con la participación 7 alumnos/as de otras cuatro asignaturas 	Análisis de contenido: <ul style="list-style-type: none"> • 1º Análisis descriptivo de tipo cuantitativo • 2º Análisis descriptivo por categorías • 3º Matriz descriptiva

ESTUDIOS	FINALIDAD	PARTICIPANTES (Población)	TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS
Estudio 2	Recoger la percepción del profesorado implicado en el proyecto de innovación	El profesorado implicado = 12 profesores/as	Autoinforme ['Autoinforme de evaluación formativa'] → Muestra: Se contó con 8 autoinformes correspondientes a otras tantas asignaturas del proyecto y que fueron cumplimentados por diez de los doce profesores/as participantes	Análisis de contenido: <ul style="list-style-type: none"> • 1º Análisis descriptivo de tipo cuantitativo • 2º Análisis descriptivo por categorías • 3º Matriz descriptiva
Estudio 3	Recoger la voz de profesorado experto en evaluación formativa	6 profesores/as expertos/as de cinco universidades españolas ajenas a la Universidad de La Laguna	Grupo de expertos	Análisis de contenido: <ul style="list-style-type: none"> • 1º Análisis descriptivo de tipo cuantitativo • 2º Análisis descriptivo por categorías • 3º Matriz descriptiva

6.3 Estudio 1: Aportaciones del alumnado participante en el proyecto de innovación

Tal y como se ha indicado, el 'Estudio 1' se centró en recoger la voz del alumnado participante en el Proyecto de innovación 2011-2012 y ha contribuido a dar respuesta, principalmente, a los siguientes objetivos de la investigación:

1. Comprobar las ventajas que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
2. Comprobar los inconvenientes que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
3. Identificar las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje plantean para los sistemas de evaluación formativa que se aplican.

6.3.1 Participantes

Los alumnos y alumnas matriculados en las asignaturas que formaron parte del proyecto fueron 732 y pertenecían a ocho titulaciones distintas.

Tabla 6.4 Alumnado de las asignaturas del proyecto

TITULACIONES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO	ASIGNATURAS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO	ALUMNOS MATRICULADOS
Maestro Especialidad en Educación Infantil ¹	“Juegos motores y su didáctica” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [4,5 créditos]	49
Maestro Especialidad en Educación Física ²	“Iniciación deportiva escolar” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [6,0 créditos]	51
	“Juegos y deportes autóctonos” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [4,5 créditos]	55
Grado de Maestro en Educación Primaria ³	“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física” Obligatoria de 2º (Primer cuatrimestre) [8,0 créditos]	82
	“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical” Obligatoria de 2º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos]	83
Licenciado en Pedagogía ⁴	“Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos” Optativa de 4º (Primer cuatrimestre) [6,0 créditos]	77
Grado de Pedagogía ⁵	“Innovación educativa” Obligatoria de 2º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos]	35
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática ⁶	“Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” Obligatoria básica de 1º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos]	100
Grado de Fisioterapia ⁷	“Fundamentos de Fisioterapia” Obligatoria de 1º (Primer cuatrimestre) [6,0 créditos]	60
Grado en Sociología ⁸	“Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I” Básica de 1º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos]	140
TOTAL		732

6.3.2 Técnicas y procedimientos para la recogida de datos

¹ RESOLUCIÓN de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, por la que se modifica la de 21 de mayo de 1993, y se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Infantil (BOE nº 42, de 18 de febrero de 2000)

² RESOLUCIÓN de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, por la que se modifica la de 21 de mayo de 1993, y se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Física (BOE nº 42, de 18 de febrero de 2000)

³ RESOLUCIÓN de 21 de marzo de 2011, por la que se hace público el plan de estudios de Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria. (BOE nº 78, de 18 de abril de 2011)

⁴ RESOLUCIÓN de 22 de diciembre de 1999, de la Universidad de La Laguna, por la que se modifica la de 29 de abril de 1994 y se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Licenciado/a en Pedagogía. (BOE nº 29, de 3 de febrero de 2000)

⁵ RESOLUCIÓN de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Pedagogía. (BOE nº 96, de 22 de abril de 2011)

⁶ RESOLUCIÓN de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática. (BOE nº 96, de 22 de abril de 2011) y RESOLUCIÓN de 12 de diciembre de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se corrigen errores de la de 21 de marzo de 2011, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática. (BOE nº 7, de 9 de enero de 2012)

⁷ RESOLUCIÓN de 30 de abril de 2010, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Fisioterapia (BOE nº 153, de 20 de junio de 2010)

⁸ RESOLUCIÓN de 21 de marzo de 2011, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Sociología. (BOE nº 96, de 22 de abril de 2011)

Las técnicas y procedimientos utilizados en este ‘Estudio 1’ para la recogida de información han sido los siguientes:

- Cuestionario: Concretamente se utilizó el denominado ‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’.
- Grupos de discusión: Dos grupos de discusión a lo largo del curso 2011-2012.

6.3.2.1 Cuestionario

Como es sabido, el cuestionario es un instrumento que forma parte de la técnica cuantitativa de la encuesta. Concretamente, y como comenta Buendía (1994), el cuestionario permite conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito, con o sin la presencia del encuestador. En nuestro caso, nos ha resultado una estrategia de obtención de datos necesaria ante un número de alumnos (732) numeroso.

a) Naturaleza y estructura

El ‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’ consiste en una escala de percepción sobre metodologías participativas y educación formativa (EMPEF). Se elaboró en el curso 2010-2011 con el objeto de disponer de una escala para conocer las percepciones del alumnado sobre metodologías participativas y de evaluación formativa durante la formación inicial, así como el grado de satisfacción con la puesta en práctica de dichas metodologías durante el aprendizaje recibido por estos estudiantes.

La versión del cuestionario utilizada en el proyecto (verlo en el anexo I) tenía diecisiete preguntas, de las cuales solo la última estaba planteada en formato abierto y las dieciséis restantes con un formato cerrado. En todas estas, excepto en el caso de las preguntas 8, 9 y 10, se utilizaba una escala tipo Likert con cinco puntos de acuerdo (en la mayoría de las preguntas e ítems, esos cinco puntos eran: 0 = Nada; 1= Poco; 2 = Algo; 3 = Bastante; 4 = Mucho), además de la opción No sabe/No contesta. En el caso de las preguntas 8, 9 y 10 se planteaban 3 opciones: Sí; No; No sabe/No contesta.

La mayor parte de las preguntas contenían varios ítems, lo que arrojó un total de 103 de ellos.

Los ítems estaban referidos al uso de determinadas metodologías, procedimientos e instrumentos de evaluación; a la percepción sobre el grado de consecución de competencias; a la calificación; a la participación del alumno; a la dificultad de la asignatura; y al grado de satisfacción. Todos ellos se agrupaban en tres grandes bloques o dimensiones:

- Metodología empleada: cuatro preguntas (2, 4, 5 y 6)
- Sistema de evaluación: ocho preguntas (3, 7, 8, 9, 10, 12, 13 y 15)
- Aspectos y valoraciones generales de la asignatura: cuatro preguntas (1, 11, 14 y 16).

En la tabla 6.5 se muestra un ejemplo de pregunta correspondiente a cada dimensión.

Tabla 6.5 Ejemplos de pregunta por dimensión del cuestionario

DIMENSIÓN	Nº DE LA PREGUNTA	ENUNCIADO	ÍTEMS
Metodología empleada	4	¿Cuánto se han utilizado a lo largo de la asignatura las siguientes metodologías y estrategias?	01. Proyectos tutelados
			02. Seminario
			03. Estudio de casos
			04. Aprendizaje basado en problemas/resolución de problemas
			05. Aprendizaje colaborativo
			06. Lección magistral
			07. Tertulias dialógicas
			08. Debates
			09. Consultar bibliografía
			10. Observación de prácticas docentes
			11. Mesas redondas
Sistema de evaluación	13	Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a los inconvenientes del sistema de evaluación de la asignatura	01. Exige una asistencia obligatoria y activa
			02. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito
			03. Exige continuidad
			04. Hay que comprenderlo previamente
			05. Exige un mayor esfuerzo
			06. Existe dificultad para trabajar en grupo
			07. Se puede acumular mucho trabajo al final
			08. Existe una desproporción trabajo/créditos
			09. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro
			10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar
			11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación
			12. Las correcciones han sido poco claras
			13. La valoración del trabajo es subjetiva
			14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)
			15. Falta de costumbre en el alumnado
Aspectos y valoraciones generales de la asignatura	14	Señala la satisfacción global en relación con la asignatura	[El mismo que el enunciado]

b) Procedimiento

En la última clase del cuatrimestre correspondiente, el profesorado participante en el proyecto de innovación pasó a su alumnado el ‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’ diseñado y utilizado en el seno de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (Hamodi et al., 2014). La finalidad era conocer la percepción y grado de satisfacción acerca de los sistemas de evaluación aplicados y los procedimientos metodológicos consiguientes.

Tabla 6.6 Alumnado que cumplimentó el cuestionario

ASIGNATURAS	CÓDIGO DE LA ASIGNATURA	Nº DE ALUMNOS	PORCENTAJE DENTRO DE CADA ASIGNATURA
“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física” Obligatoria de 2º (Primer cuatrimestre) [8,0 créditos]	Asig. 1	48	58,5%
“Iniciación deportiva escolar” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [6,0 créditos]	Asig. 2	36	70,6%
“Juegos motores y su didáctica” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [4,5 créditos]	Asig. 3	29	59,2%
“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical” Obligatoria de 2º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos]	Asig. 4	64	77,1%
“Juegos y deportes autóctonos” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [4,5 créditos]	Asig. 5	38	69,1%
“Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” Obligatoria básica de 1º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos]	Asig. 6	67	67,0%
“Fundamentos de Fisioterapia” Obligatoria de 1º (Primer cuatrimestre) [6,0 créditos]	Asig. 7	25	41,7%
“Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I” Básica de 1º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos]	Asig. 8	30	21,4%
“Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos” Optativa de 4º (Primer cuatrimestre) [6,0 créditos]	Asig. 9	32	41,5%
“Innovación educativa” Obligatoria de 2º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos]	Asig. 10	25	71,4%
TOTAL		394	

Los distintos porcentajes de cumplimentación obtenidos en cada asignatura se explican por el momento concreto en que se aplicó el cuestionario (al final de la asignatura), momento en el que normalmente suele darse un descenso de la asistencia más o menos relevante. Aun así, se trató de una muestra bastante amplia por cuanto supuso un 53,8% del total de 732 alumnos matriculados en las distintas asignaturas participantes en el proyecto.

c) Proceso de validación

El proceso de validación del cuestionario, detallado en Castejón, Santos y Palacios (2015), tuvo tres fases, siendo a una población de estudiantes españoles en una temática equivalente:

- 1ª De validación del contenido: El cuestionario se sometió al juicio de seis expertos (profesores con más de diez años de docencia en distintas universidades públicas) y eso dio lugar a la configuración de una primera versión del mismo.

- 2^a De validación de la comprensión: La primera versión del cuestionario se administró a una muestra representativa de cincuenta estudiantes de la población final del estudio. Esto permitió comprobar la comprensión de los términos y enunciados y la fiabilidad y consistencia interna (se obtuvo un índice de fiabilidad de 0,92 a través del uso del coeficiente *Alpha de Crombach*).
- 3^a De fiabilidad y validez final: La versión final del cuestionario se aplicó a 892 estudiantes de diez universidades. Se obtuvieron altos índices de fiabilidad tanto para la escala de metodologías participativas (*Alpha de Crombach* de 0,845) como para la escala de sistemas de evaluación (*Alpha de Crombach* de 0,868). Aparte de eso, se llevó a cabo un análisis de los factores implícitos en cada una de las dos escalas mediante un Análisis Factorial de Componentes Principales (AFCP) y se aseguró la validez del contenido a través de los respectivos Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) que permitieron corroborar un buen ajuste del modelo. .

6.3.2.2 Grupos de discusión

La aportación del grupo de discusión es muy valiosa pues permite obtener datos a los que sería difícil o imposible acceder sin las interacciones verbales que se producen en el seno del grupo. Según Krueger (1991):

El grupo de discusión es una dinámica de grupo que consiste en una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo entre aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador. La discusión es relajada, confortable, y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. (p. 24)

Se entiende por ‘grupo’ un colectivo de personas que tienen en común el compartir los mismos intereses, valores, situación social o la misma experiencia (Ruíz, 1996). Sobre esa base, se suele afirmar que es más apropiado trabajar con grupos de extraños que trabajar con grupos de amigos o de personas que se conocen bien, porque en este último caso es más alto el nivel de cosas que se dan por supuestas y que se mantienen implícitas (Callejo, 2001; Flick, 2004; Morgan y Krueger, 1998). En cualquier caso, se desarrolla con las ventajas de una interacción cara a cara y el debate permite captar los significados atribuidos y sus matices.

a) Procedimiento

Se llevó a cabo dos grupos de discusión durante el curso 2011-2012, uno al final del primer cuatrimestre y otro al final del segundo cuatrimestre. Su finalidad primordial era la de conocer cómo percibía el alumnado las estrategias formativas de evaluación empleadas en las asignaturas implicadas en el Proyecto de innovación 2011-2012.

Los criterios para la elección de los participantes fueron los siguientes:

- Procurar contar con dos alumnos de cada una de las asignaturas por cuatrimestre. Para ello se decidió que cada profesor los seleccionara al azar de entre el alumnado que hubiese asistido regularmente a sus clases; se garantizaba así que los participantes estuvieran en condiciones de aportar opiniones y juicios fundados en su implicación y conocimiento del desarrollo de las asignaturas.
- Procurar que de los dos representantes por asignatura uno fuera una mujer y otro un hombre, si bien, en el caso del grupo del Título de Maestro-Especialidad de Educación de Infantil, se sabía que difícilmente se iba a poder contar con representación masculina por tratarse de un grupo compuesto, casi exclusivamente, por mujeres.

Con esos criterios se pudo dar respuesta a la recomendación de que los participantes fueran personas que hubieran compartido experiencias comunes (en este caso, haber estado implicados en el seguimiento de asignaturas inmersas en el proyecto de innovación) y a la recomendación de que no se tratase de un grupo de amigos y conocidos, pues al haber alumnado que procedía de distintas asignaturas y/o titulaciones, la mayoría de ellos no se conocía entre sí.

La dinámica y estrategia de los dos grupos de discusión se organizó tomando como punto de partida un guión previo que se elaboró con el fin de que sirviera como guía orientadora para el desarrollo de los encuentros, si bien se tenía claro que su uso sería flexible y quedaría supeditado a la marcha natural de la conversación del alumnado. Fue elaborado de forma colegiada entre varios de los profesores del Proyecto 2011-2012, entre ellos los dos directores de la tesis y el propio doctorando. Esa elaboración se realizó a lo largo de tres sesiones de trabajo: en la primera sesión, se establecieron las pautas organizativas esenciales y se perfilaron los temas principales que se iban a tratar; en la segunda, se siguieron perfilando las pautas organizativas y se concretó una propuesta de guión; en la tercera, se revisó la propuesta de guión y se terminó de concretar.

El contenido de ese guión orientativo tuvo en cuenta aspectos del “Cuestionario sobre metodologías y evaluación” (ver 6.3.2.1) y del “Autoinforme de evaluación formativa” (ver 6.4.2). Con ello se pretendía potenciar la coherencia entre las diferentes técnicas y procedimientos de recogida de información y que pudieran darse resultados cruzados entre ellas. En función de eso, los criterios de referencia fueron tópicos específicos de la metodología de aprendizaje y del modelo de evaluación que pudieran ser entendidos por el alumnado participante. De esta forma se plantearon siete preguntas que obedecían a cuestiones tales como ‘Ventajas’, ‘Inconvenientes’, ‘Coherencia’, y ‘Participación’.

Dicho guión se mantuvo prácticamente idéntico entre los dos grupos de discusión (verlos en los anexos II y III), si bien, para el caso del segundo grupo de discusión, se introdujeron dos preguntas relacionadas directamente con la viabilidad del modelo recibido por entenderse que podía llegar a ser conveniente sacar el tema a la luz de manera explícita. Esos añadidos concretos fueron los siguientes:

- Pregunta 2.1. Con base a su experiencia, ¿ha resultado ser un sistema de evaluación llevadero (viable), o por el contrario se han visto desbordados por sus requerimientos y exigencias?
- Pregunta 7.1. ¿Cuáles son sus propuestas para mejorar el sistema de evaluación llevado a cabo y hacerlo lo más llevadero (viable) posible?

Con todo, llegado el momento, y debido a lo comentado antes sobre la primacía de la marcha natural de la conversación del alumnado, esas preguntas nuevas no llegaron a plantearse explícitamente.

El primer grupo de discusión se celebró al final del primer cuatrimestre (el 8-02-2012, de 16:30 a 18:30 h.) y en él participó alumnado de cinco de las seis asignaturas de dicho cuatrimestre (no hubo representación de la asignatura “Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos” → Asig. 9). Concretamente se trató de ocho alumnos: cinco mujeres y tres hombres.

Tabla 6.7 Alumnado participante en el primer grupo de discusión

ASIGNATURA	CÓDIGO DE LA ASIGNATURA	ALUMNOS PARTICIPANTES	CÓDIGOS DEL ALUMNADO
“Enseñanza y aprendizaje de la educación física” (Obligatoria de 2º del Grado de Maestro en Educación Primaria).	Asig. 1	1 alumna	#7
“Iniciación deportiva escolar” (Optativa de 3º del título de Maestro: Especialidad en Educación Física).	Asig. 2	1 alumna	#9
		1 alumno	#10
“Juegos motores y su didáctica” (Optativa de 3º del título de Maestro: Especialidad en Educación Infantil).	Asig. 3	1 alumna	#3
		1 alumna	#8
“Juegos y deportes autóctonos” (Optativa de 3º del título de Maestro: Especialidad en Educación Física).	Asig. 5	1 alumna	#1
		1 alumno	#4
Un alumno de “Fundamentos de fisioterapia” (Troncal de 1º del Grado de Fisioterapia).	Asig. 7	1 alumno	#2

En función de los datos aportados por los correspondientes profesores, el doctorando se puso en contacto con el alumnado explicándole, de forma muy somera, la idea y sentido del grupo de discusión. Los moderadores de dicho grupo de discusión fueron uno de los directores de la tesis, el profesor Vicente Navarro, y el propio doctorando.

El segundo grupo de discusión se celebró al final del segundo cuatrimestre (el 18-05-2012, de 17:00 a 18:30 h.) y en él participó alumnado de las cuatro asignaturas del proyecto de innovación que se habían desarrollado en ese segundo cuatrimestre. Concretamente se trató de siete alumnos: cuatro mujeres y tres hombres.

Tabla 6.8 Alumnado participante en el segundo grupo de discusión

ASIGNATURA	CÓDIGO DE LA ASIGNATURA	ALUMNOS PARTICIPANTES	CÓDIGOS DEL ALUMNADO
“Enseñanza y aprendizaje de la educación musical” (Obligatoria de 2º del Grado de Maestro en Educación Primaria).	Asig. 4	1 alumna	§2
		1 alumna	§7

ASIGNATURA	CÓDIGO DE LA ASIGNATURA	ALUMNOS PARTICIPANTES	CÓDIGOS DEL ALUMNADO
“Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” (Obligatoria básica de 1º del Grado en Ingeniería electrónica industrial y automática).	Asig. 6	1 alumno	§4
“Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I” (Obligatoria básica de 1º del Grado en Sociología).	Asig. 8	1 alumna	§1
		1 alumno	§9
Innovación educativa” (Obligatoria de 2º del Grado de Pedagogía).	Asig. 10	1 alumna	§3
		1 alumno	§8

En esta ocasión, una vez más, fue el doctorando quien realizó los contactos para recabar la asistencia del alumnado. Como moderadores actuaron los dos directores de la tesis (los profesores Vicente Navarro y Francisco Jiménez), ya que dos de las alumnas participantes acudían en representación de una asignatura impartida por el doctorando y se quería que pudieran sentirse completamente libres para comentar lo que creyeran oportuno.

Los dos grupos de discusión fueron grabados en vídeo tras recibirse el preceptivo consentimiento del alumnado participante. De esta manera se estaba en condiciones de proceder, posteriormente, a su correspondiente transcripción y tratamiento.

b) Instrumento de registro: Atlas-ti

El tratamiento de las transcripciones se hizo utilizando como herramienta de registro el programa Atlas-ti (versión 6.2.27) de análisis cualitativo de datos, el cual permitía el almacenamiento, codificación y consulta de esos datos de forma sistemática.

Aunque en un primer momento se trató cada uno de los dos grupos de discusión como una unidad hermenéutica independiente, con posterioridad se estimó más conveniente proceder al tratamiento conjunto de los dos grupos de discusión por entender que de esta manera se podía obtener información más valiosa. Por tanto, se planteó la unidad hermenéutica “Rev. Nov.2015 de los dos GD”, y se le asoció la transcripción del primer grupo de discusión como “Documento primario 1 (P1)” y la transcripción del segundo grupo de discusión como “Documento primario 2 (P2)”. Teníamos, por lo tanto, dos documentos que suponían un total de 19.023 palabras (verlo en anexo IV).

Los pasos dados ahora fueron los siguientes:

- Se seleccionaron 187 fragmentos (quotations), 90 correspondientes al GD1 y 97 correspondientes al GD2.
- Esos fragmentos se clasificaron en 39 categorías con base a las que en su momento se establecieron en el primer proceso de análisis con Atlas.ti (el de las dos unidades hermenéuticas previas). Todas ellas se ajustaron a tres dimensiones: 1ª Ventajas; 2ª Inconvenientes; 3ª Propuestas de mejora (Ver lo correspondiente a cada uno de esos dos documentos primarios en los anexos V y VI)
- Se hicieron comentarios explicativos facilitadores del análisis de la información.

En la tabla 6.9, se recoge el listado de las 39 categorías obtenidas, con los códigos que se le asignaron.⁹

Tabla 6.9 Listado de categorías por dimensiones (en el orden alfabético de los códigos)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1 VENTAJAS	Aprendizaje y formación práctica	1AFP
	Feedback	1BFE
	Seguimiento del alumnado	1BSA
	Capacidad de evaluar al profesor	1CEP
	Coordinación del profesorado	1CPF
	Carga de trabajo proporcionada	1CTP
	Actividades de evaluación	1DAE
	Modalidades de evaluación	1DME
	Criterios	1ECE
	Consensos	1EVD
	Momentos de la evaluación	1MEV
	Trabajos en grupo	1PFG
	Autonomía	1PLA
	Coherencia	1PYA
Valoración positiva	1VGP	
Vías de evaluación	1VVE	
2 INCONVENIENTES	Ausencia de consensos	2ACS
	Ausencia de coherencia	2ADC
	Criterios deficientes	2CDF
	Calificación desajustada	2CNA
	Necesidad de motivación	2DSM
	Deficiencias en los trabajos grupales	2DTG
	Inexperiencia	2FEP
	Feedback insuficiente	2IFE
	Insuficiente seguimiento del alumnado	2ISA
	Control del alumnado	2MCA
	Compromisos éticos	2NCE
	Responsabilidad y trabajo del profesor	2RTP
Reticencias ante las modalidades de evaluación	2RVC	
3 PROPUESTAS DE MEJORA	Evaluación de la labor docente	3AEP
	Búsqueda de consensos	3BCS
	Criterios suficientes y claros	3CEV
	Más feedback	3MFE
	Mejor seguimiento del alumnado	3MSA
	Procesos que faciliten las modalidades de evaluación	3PME
	Mejoras en los trabajos grupales	3PTG
	Suficientes vías de evaluación	3PVE
	Más formación aplicada a la práctica profesional	3MFP
	Integración de las TIC	3TIC

En el anexo VII se pueden ver ejemplos de citas para cada una de las categorías, recogiendo para cada una de ellas un ejemplo extraído de cada uno de los dos grupos de

⁹ Para una mayor claridad, en las tablas de aquí en adelante utilizaremos el color azul para lo que tiene que ver con la dimensión ‘Ventajas’, el color rojo para lo relativo a la dimensión ‘Inconvenientes’, y el color verde para lo que se refiera a la dimensión ‘Propuestas de mejora’.

discusión, excepto cuando la categoría solo ha estado presente en uno de ellos, en cuyo caso se recoge un único ejemplo.

c) Sistema de categorías

Todo lo anterior se plasmó, de forma más completa y detallada en la elaboración *ad hoc* de un sistema de categorías que funcionara como instrumento para la organización de los datos.

Tal como ha quedado de manifiesto con anterioridad, el instrumento se hizo de forma fundamentalmente inductiva, aunque también hubo ocasiones en que se procedió deductivamente. Fue así porque no se partió de categorías confeccionadas o disponibles *a priori*, si bien sí se tuvieron como referentes aspectos tales como los listados de ventajas e inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa recogidos en la literatura específica. Por tanto, y sin dejar de tener en cuenta la información previa disponible, se partió de las propias transcripciones de los grupos de discusión para identificar las categorías. De esta manera, se estableció un diálogo flexible entre la inducción y la deducción, o lo que es lo mismo, entre los datos y la teoría.

El sistema de categorías elaborado funcionaba como una especie de andamiaje o esqueleto interno que proporcionaba soporte y cobertura a las aportaciones del alumnado que eran consideradas relevantes de acuerdo a los objetivos de la investigación; todo ello, de forma flexible. En función de eso, y de acuerdo con Anguera (1990, 1993), la finalidad de las categorías radica en llevar al investigador desde un nivel inicial y ‘subjetivo’ de observación (en nuestro caso, de categorización) a otro formal, sistemático, cuantitativo y replicable. De acuerdo con Anguera, Blanco, Losada y Hernández (2000), podemos definir una categoría como:

[...] el resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevan al establecimiento de clases entre las cuales existen unas relaciones de complementariedad, establecidas de acuerdo con un criterio fijado al efecto, y en donde cada una de ellas cumple a su vez requisitos internos de equivalencia en atributos esenciales, aunque pueda mostrar una gama diferencial o heterogeneidad en su forma. (p. 3)

La primera versión de dicho sistema fue elaborada por un grupo de profesores del Proyecto 2011-2012 que incluía a los dos directores de la tesis y al propio doctorando. Sobre ella, el doctorando continuó trabajando hasta obtener una versión definitiva en la que se precisaban las definiciones de las categorías y se incorporaban los oportunos ejemplos y contraejemplos para cada una de ellas.

Tabla 6.10 Sistema de categorías de los grupos de discusión

DIMENSIONES	CRITERIOS	CATEGORÍAS Y SUS CÓDIGOS	DEFINICIONES Y EJEMPLOS Y CONTRAEJEMPLOS
1 VENTAJAS	Ventajas de los sistemas de evaluación formativa implementados	Feedback 1BFE	<p>El profesor proporciona información que permite al alumnado corregir errores y mejorar el aprendizaje. En algunos casos esto puede ir unido a la posibilidad de volver a entregar trabajos mejorados a partir de esa retroalimentación.</p> <p>Ejemplo: El docente explica cuáles han sido los fallos que se han producido en la tarea entregada para que el alumnado pueda aprender de sus errores.</p> <p>Contraejemplo: El docente da las calificaciones obtenidas por el alumnado en una tarea y comenta que no han sido todo lo buenas que esperaba.</p>
		Seguimiento del alumnado 1BSA	<p>El profesor realiza un seguimiento y control de lo que hace el alumnado durante el desarrollo de la asignatura.</p> <p>Ejemplo: El profesor comprueba periódicamente si el alumnado lleva actualizado el diario de clase.</p> <p>Contraejemplo: El profesor delega en el alumnado la responsabilidad de que lleve actualizado el diario de clase.</p>
		Criterios 1ECE	<p>Existen criterios explícitos para la valoración de los trabajos.</p> <p>Ejemplo: Se utilizan rúbricas que permiten saber cómo se van a evaluar los distintos trabajos.</p> <p>Contraejemplo: No hay criterios explícitos para la evaluación de los distintos trabajos.</p>
		Aprendizaje y formación práctica 1AFP	<p>La evaluación formativa potencia el aprendizaje del alumnado. En ocasiones se incide en la vertiente profesional de los conocimientos adquiridos y/o en el hecho de que en la asignatura se ha trabajado tanto la vertiente teórica como la vertiente práctica de los contenidos.</p> <p>Ejemplo: El docente enseña a los futuros maestros cómo se puede trabajar un determinado contenido con los niños de Primaria.</p> <p>Contraejemplo: El docente explica un determinado contenido de la materia sin tratar su aplicación práctica.</p>
		Autonomía 1PLA	<p>La evaluación formativa favorece y potencia la autonomía del alumnado porque hace que tenga que implicarse responsablemente en la organización y construcción de su proceso de aprendizaje a través de una mayor participación y/o de la toma de sus propias elecciones y decisiones. Ello puede ser debido, entre otras cosas, a que la asignatura y su sistema de evaluación se plantean de forma más flexible de lo habitual, dejando mayores márgenes de libertad al alumnado.</p> <p>Ejemplo: El alumnado va tomando decisiones acerca de cómo organizar y planificar su trabajo y su proceso de aprendizaje.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado solo tiene que reproducir fielmente lo que el profesor le pide.</p>
		Consensos 1EVD	<p>La evaluación formativa como espacio democrático en el que se tiene en cuenta la opinión del alumnado y se favorece la búsqueda de acuerdos compartidos (consensos).</p>

DIMENSIONES	CRITERIOS	CATEGORÍAS Y SUS CÓDIGOS	DEFINICIONES Y EJEMPLOS Y CONTRAEJEMPLOS
			<p>Ejemplo: El profesor busca y tiene en cuenta la opinión del alumnado a lo largo del desarrollo de la asignatura.</p> <p>Contraejemplo: El profesor no cuenta con la opinión del alumnado durante el desarrollo de la asignatura.</p>
		Vías de evaluación 1VVE	<p>En la asignatura se plantean distintas vías de evaluación a las que se puede acoger el alumnado.</p> <p>Ejemplo: Aparte de la vía formativa, el docente planteó también una vía mixta.</p> <p>Contraejemplo: El docente plantea una única vía de evaluación para todos.</p>
		Modalidades de evaluación 1DME	<p>A lo largo de la asignatura se desarrollan modalidades de evaluación que implican al alumnado.</p> <p>Ejemplo: Al finalizar la exposición de los trabajos grupales, cada grupo coevalúa el trabajo de los otros grupos y también evalúa su propio trabajo.</p> <p>Contraejemplo: Al finalizar la exposición de los trabajos grupales, el profesor los evalúa y califica.</p>
		Actividades de evaluación 1DAE	<p>Se habla de algún aspecto o aspectos que han sido objeto de evaluación, con independencia de que haya habido examen. En ocasiones se cita expresamente alguno de los trabajos hechos en la asignatura</p> <p>Ejemplo: La calificación de la asignatura se obtuvo a partir de las notas obtenidas en trabajos grupales, en un foro...</p> <p>Contraejemplo: La calificación de la asignatura corresponde a las notas obtenidas en el examen final.</p>
		Momentos de la evaluación 1MEV	<p>El alumnado hace alusión a distintos momentos de la evaluación (evaluación inicial; evaluación continua; evaluación final).</p> <p>Ejemplo: El profesor realiza una evaluación al comienzo de la asignatura para conocer el nivel del que parte el alumnado.</p> <p>Contraejemplo: El profesor da por sentado el nivel del que parte el alumnado al comienzo de la asignatura.</p>
		Otras ventajas de las asignaturas desarrolladas con sistemas de evaluación formativa	Trabajos en grupo 1PFG
	Coordinación del profesorado 1CPF		<p>Existe coordinación entre el profesorado que da clase de una asignatura a un mismo grupo o entre el profesorado que imparte clase a ese grupo en distintas asignaturas.</p> <p>Ejemplo: El alumnado percibe que los distintos profesores que les han dado clase en una asignatura han hecho el esfuerzo de que todo esté bien organizado y coordinado.</p>

DIMENSIONES	CRITERIOS	CATEGORÍAS Y SUS CÓDIGOS	DEFINICIONES Y EJEMPLOS Y CONTRAEJEMPLOS
			<p>Contraejemplo: El alumnado percibe la asignatura que les ha sido impartida por varios profesores como la suma de varias partes independientes.</p>
		<p>Carga de trabajo proporcionada 1CTP</p>	<p>El volumen de trabajo de la asignatura estaba ajustado al número de créditos de la misma.</p> <p>Ejemplo: El alumnado reconoce que el volumen de trabajo que ha tenido que llevar a cabo en la asignatura es el que esperaba de ella.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado se queja de que ha tenido que realizar un trabajo excesivo durante el desarrollo de la asignatura.</p>
		<p>Coherencia 1PYA</p>	<p>Existe coherencia entre lo dicho y lo realizado dentro del modelo de enseñanza y de evaluación. El profesor es consecuente con lo que dice.</p> <p>Ejemplo: El docente se ajusta a los planteamientos que va formulando al alumnado sobre la asignatura.</p> <p>Contraejemplo: La asignatura no se correspondió con lo que el docente dijo que iba a ser.</p>
		<p>Capacidad de evaluar al profesor 1CEP</p>	<p>El alumnado toma conciencia de estar en condiciones de valorar y/o evaluar la labor del profesor.</p> <p>Ejemplo: El alumnado comprende y asimila el modelo de evaluación formativa y es capaz de juzgar si el profesor lo está desarrollando bien o mal.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado se siente incapaz de valorar si la labor del profesor se corresponde o no con lo que implican los sistemas de evaluación formativa.</p>
		<p>Valoración positiva 1VGP</p>	<p>El alumnado valora o alaba, explícitamente, el desarrollo de la asignatura o de determinados aspectos positivos de ese desarrollo. En ese sentido, no es suficiente con que se señalen o destaquen cosas, sino que además debe haber una valoración expresa de ellas. Asimismo, la categoría no tiene que ver con la valoración de la asignatura por sí misma (por su naturaleza, por los contenidos que aborda o por su papel dentro de la titulación a la que pertenece con independencia de cómo se haya desarrollado), sino con la manera concreta en que se ha desarrollado.</p> <p>Ejemplo: El alumnado está contento con el sistema de evaluación que se ha llevado a cabo y piensa que ha sido bueno y positivo.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado se queja de que la experiencia no ha sido satisfactoria.</p>
<p>2 INCONVENIENTES</p>	<p>Inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa implementados</p>	<p>Feedback insuficiente 2IFE</p>	<p>El alumnado reconoce situaciones en las que no ha recibido retroalimentación por parte del profesor.</p> <p>Ejemplo: El alumnado que acaba de realizar una exposición no recibe información de cómo lo ha hecho.</p> <p>Contraejemplo: El docente explica al alumnado que acaba de realizar una exposición cómo lo ha hecho para que pueda aprender de sus errores y de sus aciertos.</p>
		<p>Insuficiente seguimiento del alumnado</p>	<p>El alumnado se queja de que el profesor desconoce determinados aspectos del trabajo y del esfuerzo que está realizando en el desarrollo de la asignatura.</p>

DIMENSIONES	CRITERIOS	CATEGORÍAS Y SUS CÓDIGOS	DEFINICIONES Y EJEMPLOS Y CONTRAEJEMPLOS
		2ISA	<p>Ejemplo: El profesor recurre a un sistema selectivo de recogida de diarios que hace que obtenga más información de unos alumnos que de otros.</p> <p>Contraejemplo: El profesor revisa los diarios de todos sus alumnos periódicamente.</p>
		Criterios deficientes 2CDF	<p>Los criterios de evaluación que proporciona el profesor no son lo suficientemente claros y/o completos.</p> <p>Ejemplo: El alumnado no tiene claros los criterios que ha seguido el profesor para calificarle.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado no tiene ningún problema en entender por qué su calificación es la que es.</p>
		Ausencia de consensos 2ACS	<p>El profesor establece y fija los distintos aspectos de la asignatura sin contar con la opinión del alumnado.</p> <p>Ejemplo: El docente presenta al alumnado un modelo de evaluación formativo que ya está totalmente cerrado.</p> <p>Contraejemplo: El docente presenta su propuesta de modelo de evaluación e invita al alumnado a que haga aportaciones que puedan ser consensuadas entre todos.</p>
		Reticencias ante las modalidades de evaluación 2RVC	<p>El alumnado no se siente seguro a la hora de autoevaluarse y/o evaluar a sus compañeros.</p> <p>Ejemplo: El alumnado tiene dudas acerca de su capacidad para autoevaluarse de manera correcta.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado piensa que tiene la suficiente capacidad para autoevaluarse correctamente.</p>
		Calificación desajustada 2CNA	<p>El alumno percibe que la calificación obtenida, por él o por sus compañeros, no se ajusta al nivel de aprendizaje desarrollado y/o al trabajo realizado.</p> <p>Ejemplo: El alumnado piensa que sabe más de lo que sus calificaciones reflejan.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado está plenamente de acuerdo con la calificación que se le ha asignado a él y a sus compañeros.</p>
		Inexperiencia 2FEP	<p>El alumnado, y a veces el propio profesor, no cuentan con experiencia en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa.</p> <p>Ejemplo: Al alumnado le cuesta adaptarse a un sistema en el que puede y debe jugar un papel activo porque su experiencia previa es completamente diferente.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado ya ha experimentado y vivido con anterioridad sistemas de evaluación de este tipo.</p>

DIMENSIONES	CRITERIOS	CATEGORÍAS Y SUS CÓDIGOS	DEFINICIONES Y EJEMPLOS Y CONTRAEJEMPLOS
	Exigencias de los sistemas de evaluación formativa implementados	Necesidad de motivación 2DSM	<p>Si el alumnado no está suficientemente motivado, su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no será la adecuada.</p> <p>Ejemplo: Debido a su falta de interés en la asignatura, hay alumnado al que le cuesta llevar los trabajos al día.</p> <p>Contraejemplo: Con independencia de su grado de interés, el alumnado es capaz de responder con facilidad a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
		Responsabilidad y trabajo del profesor 2RTP	<p>La evaluación formativa conlleva y exige una mayor responsabilidad y trabajo del profesor.</p> <p>Ejemplo: El docente tiene que hacer un esfuerzo continuado durante el transcurso de la asignatura para que el sistema de evaluación sea realmente formativo.</p> <p>Contraejemplo: El docente no precisa realizar ningún esfuerzo especial para que el sistema de evaluación sea realmente formativo.</p>
		Control del alumnado 2MCA	<p>La evaluación formativa conlleva un mayor control y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado.</p> <p>Ejemplo: Se es consciente de que la evaluación formativa conlleva que el profesor tenga que realizar un mayor control del alumnado.</p> <p>Contraejemplo: El docente entiende que no le corresponde supervisar el nivel de aprendizaje del alumnado.</p>
		Compromisos éticos 2NCE	<p>La evaluación formativa conlleva compromisos éticos por parte del profesor y del alumnado.</p> <p>Ejemplo: El profesor apela al compromiso ético del alumnado a la hora de evaluar a los compañeros.</p> <p>Contraejemplo: A la hora de evaluar a los compañeros no hay conciencia de tener que hacerlo con algún tipo de compromiso ético.</p>
	Otros inconvenientes de las asignaturas desarrolladas con sistemas de evaluación formativa	Deficiencias en los trabajos grupales 2DTG	<p>En los trabajos grupales no todos los miembros del grupo se implican y trabajan como deberían. Por otro lado, con frecuencia no se trata de verdaderos trabajos en equipo, sino de una suma de partes independientes que sus miembros han hecho por separado. Generalmente el profesor suele estar ajeno a todo ello y eso se traduce en una inadecuada evaluación y calificación.</p> <p>Ejemplo: En los trabajos grupales hay miembros del grupo que se quejan de que algunos compañeros no trabajan o se implican lo suficiente y que el profesor al evaluar es totalmente ajeno a ello.</p> <p>Contraejemplo: En los trabajos grupales todos los miembros del grupo trabajan y se implican satisfactoriamente.</p>
		Ausencia de coherencia 2ADC	<p>No hay coherencia entre algunos aspectos del sistema de evaluación empleado por el profesor y el proceso de trabajo seguido en la asignatura.</p>

DIMENSIONES	CRITERIOS	CATEGORÍAS Y SUS CÓDIGOS	DEFINICIONES Y EJEMPLOS Y CONTRAEJEMPLOS
			<p>Ejemplo: La calificación final no tuvo en cuenta aspectos del trabajo del alumnado que fueron importantes a lo largo del transcurso de la asignatura.</p> <p>Contraejemplo: La calificación final tuvo en cuenta todo aquello que fue parte relevante del desarrollo de la asignatura.</p>
<p>3 PROPUESTAS DE MEJORA</p>	<p>Propuestas dirigidas a mejorar los sistemas de evaluación formativa implementados</p>	<p>Más feedback 3MFE</p>	<p>Toda situación de aprendizaje debe contar con el oportuno feedback. A veces se comenta que sería bueno que hubiese la oportunidad de volver a entregar los trabajos una vez corregidos y mejorados.</p> <p>Ejemplo: El alumnado pide tener la oportunidad de corregir y volver a entregar sus trabajos a partir de la retroalimentación proporcionada por el profesor.</p> <p>Contraejemplo: El alumnado cree que el feedback que recibe es suficiente.</p>
		<p>Mejor seguimiento del alumnado 3MSA</p>	<p>El alumnado demanda un mejor seguimiento y control de lo que hace a lo largo de la asignatura.</p> <p>Ejemplo: El alumnado entiende que el seguimiento que hace el profesor de su trabajo no es suficiente y por tanto reclama que este mejore.</p> <p>Contraejemplo: Al alumnado le parece suficiente el seguimiento que realiza el profesor de su trabajo.</p>
		<p>Criterios suficientes y claros 3CEV</p>	<p>Para que la asignatura se desarrolle adecuadamente es necesario que se cuente con criterios claros que regulen y orienten los distintos aspectos del proceso.</p> <p>Ejemplo: En la medida que existan criterios claros y objetivos, todos los implicados en el sistema de evaluación sabrán a qué atenerse.</p> <p>Contraejemplo: El sistema de evaluación va a funcionar igual haya o no haya criterios claros y explícitos.</p>
		<p>Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP)</p>	<p>Se necesita que la formación universitaria aumente sus contribuciones al desarrollo de competencias necesarias para el campo profesional.</p> <p>Ejemplo: El docente tiene que potenciar una formación del alumnado que responda a las demandas del campo profesional.</p> <p>Contraejemplo: El docente no piensa que deba responder a las carencias de competencias profesionales de su alumnado.</p>
		<p>Búsqueda de consensos 3BCS</p>	<p>Es necesario que haya diálogo entre el profesor y su alumnado y que se puedan buscar acuerdos y consensos. Para ello será importante, entre otras cosas, que el alumnado esté involucrado en el desarrollo de la asignatura.</p> <p>Ejemplo: La buena marcha de la asignatura se verá beneficiada por los consensos alcanzados entre el profesor y el alumnado.</p> <p>Contraejemplo: La buena marcha de la asignatura no precisa que se llegue a consensos entre el profesor y el alumnado.</p>
		<p>Suficientes vías de evaluación 3PVE</p>	<p>Es preciso garantizar que haya suficientes vías de evaluación para dar respuesta a las distintas circunstancias del alumnado.</p> <p>Ejemplo: Todo el alumnado puede encontrar una vía de evaluación a la que acogerse para superar la asignatura.</p> <p>Contraejemplo: Hay alumnos que no tienen una vía de evaluación idónea a la que puedan acogerse para superar la asignatura.</p>
		<p>Procesos que</p>	<p>Hay que contemplar mecanismos y procedimientos que favorezcan que el alumnado pueda autoevaluarse y coevaluar a sus</p>

DIMENSIONES	CRITERIOS	CATEGORÍAS Y SUS CÓDIGOS	DEFINICIONES Y EJEMPLOS Y CONTRAEJEMPLOS
		faciliten las modalidades de evaluación 3PME	<p>compañeros.</p> <p>Ejemplo: Algunos alumnos demandan los procesos de autoevaluación y coevaluación sean privados y no públicos.</p> <p>Contraejemplo: La coevaluación no precisa ser objeto de especial atención.</p>
		Mejoras en los trabajos grupales 3PTG	<p>El profesor debe estar pendiente a detectar las posibles deficiencias que se produzcan en los trabajos grupales y en función de ello procurar que haya un mejor planteamiento, desarrollo, seguimiento y/o valoración de los mismos.</p> <p>Ejemplo: El profesor debe dar pautas que favorezcan que los trabajos grupales sean verdaderos trabajos en equipo y estar pendiente de que eso sea así.</p> <p>Contraejemplo: El profesor deja que cada grupo de trabajo se organice y funcione como crea oportuno.</p>
		Evaluación de la labor docente 3AEP	<p>La evaluación del trabajo del profesor por parte del alumnado debe ser una parte más del desarrollo de la asignatura.</p> <p>Ejemplo: Al ser evaluado por su alumnado, el profesor tiene más elementos para mejorar su labor docente y el sistema sale beneficiado.</p> <p>Contraejemplo: La evaluación del profesor no es relevante para el sistema.</p>
		Integración de las TIC 3TIC	<p>Las nuevas tecnologías deben estar plenamente integradas en los procesos formativos.</p> <p>Ejemplo: El docente tiene que favorecer la incorporación de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Contraejemplo: El docente permanece ajeno a las posibilidades de las nuevas tecnologías en la formación de su alumnado.</p>

En la tabla 6.11, presentamos el mismo sistema de categorías (sin las definiciones, los ejemplos y los contraejemplos) con las tres dimensiones en paralelo para poder apreciar mejor las relaciones entre categorías.

Tabla 6.11 Sistema de categorías de los grupos de discusión con las dimensiones, criterios y categorías en paralelo

VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Ventajas de los sistemas de evaluación formativa implementados	Inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa implementados	Propuestas dirigidas a mejorar los sistemas de evaluación formativa implementados
Feedback (1BFE)	Feedback insuficiente (2IFE)	Más feedback (3MFE)
Seguimiento del alumnado (1BSA)	Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA)	Mejor seguimiento del alumnado (3MSA)
Criterios (1ECE)	Criterios deficientes (2CDF)	Criterios suficientes y claros (3CEV)
Aprendizaje y formación práctica (1AFP)		Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP)
Autonomía (1PLA)		
Consensos (1EVD)	Ausencia de consensos (2ACS)	Búsqueda de consensos (3BCS)
Vías de evaluación (1VVE)		Suficientes vías de evaluación (3PVE)
Modalidades de evaluación (1DME)	Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC)	Procesos que faciliten las modalidades de evaluación (3PME)
Actividades de evaluación (1DAE)		
Momentos de la evaluación (1MEV)		
	Calificación desajustada (2CNA)	
	Inexperiencia (2FEP)	
	Exigencias de los sistemas de evaluación formativa implementados	
	Necesidad de motivación (2DSM)	
	Responsabilidad y trabajo del profesor (2RTP)	
	Control del alumnado (2MCA)	
	Compromisos éticos (2NCE)	
Otras ventajas de las asignaturas desarrolladas con sistemas de evaluación formativa	Otros inconvenientes de las asignaturas desarrolladas con sistemas de evaluación formativa	
Trabajos en grupo (1PFG)	Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG)	Mejoras en los trabajos grupales (3PTG)
Coordinación del profesorado (1CPF)		
Carga de trabajo proporcionada (1CTP)		
Coherencia (1PYA)	Ausencia de coherencia (2ADC)	
Capacidad de evaluar al profesor (1CEP)		Evaluación de la labor docente (3AEP)
Valoración positiva (1VGP)		
		Integración de las TIC (3TIC)

En el anexo VIII se puede ver, con la misma disposición en paralelo, el sistema de categorías completo (con ejemplos, contraejemplos y aspectos puntuales a tener en cuenta).

d) Control de la calidad del dato

Sea cual sea el tipo de investigación que se lleve a cabo, es de suma importancia garantizar la calidad y la fiabilidad de los datos que se manejan. Haciendo un paralelismo con la metodología observacional y la necesaria fiabilidad que debe haber en los registros de la observación del comportamiento realizados por diferentes observadores (Blanco, 1989; Medina y Delgado, 1999), nos decantamos por un procedimiento de control de la calidad del dato que replicaba los procesos de fiabilidad intraobservadores y de fiabilidad interobservadores descritos por autores como Anguera (1993; 1998) y Blanco y Anguera (2003), y que contaba con la participación de tres codificadores.

En nuestro caso, se trataba de garantizar la fiabilidad de las categorías establecidas con base a los textos de las transcripciones de los grupos de discusión, lo cual nos pareció imprescindible en este momento porque era la primera vez, en la investigación, que elaborábamos un sistema de dimensiones y categorías para más tarde realizar el correspondiente análisis de contenido.

Para ello, se desarrolló un proceso que tenía en cuenta tanto la fiabilidad intracodificadores (verificando si había concordancia entre los juicios emitidos por cada codificador en distintos momentos) como la fiabilidad intercodificadores (verificando si había concordancia entre los juicios emitidos de manera independiente por los distintos codificadores en un mismo momento, y verificando si la había cuando trabajaban de manera consensuada.)

Para poder empezar a llevar a cabo el proceso de control de calidad del dato se concretó qué es lo que se entendía por 'participantes' de los grupos de discusión y cuál era la unidad de análisis y los criterios de registro a tener en cuenta por los codificadores (ver anexo IX).

Teniendo en cuenta lo anterior, se contó con la participación de tres miembros del área de Didáctica de la Expresión Corporal (una mujer y dos hombres), todos ellos con experiencia investigadora y, de forma particular, con experiencia en procesos de metodología observacional y en el trabajo con sistemas de categorías y formatos de campo.

El proceso se realizó en tres fases:

1ª FASE: ENTRENAMIENTO

La primera fase del proceso consistió en el imprescindible entrenamiento de los codificadores. En este sentido hay que apuntar que su experiencia investigadora y metodológica fue de mucha ayuda para poder avanzar en un proceso de naturaleza ciertamente compleja.

Durante los meses de enero y febrero de 2015 el doctorando y los tres codificadores celebraron seis sesiones de trabajo presenciales. En ellas, tras la presentación por parte del doctorando del sistema de categorías y la correspondiente explicación de los criterios a

tener en cuenta para la codificación, se realizaron varios ensayos de codificación sobre distintos fragmentos de las transcripciones de los dos grupos de discusión; concretamente, sobre tres fragmentos a los que se identificó con las letras A, B y C (anexos X, XI y XII).

Debido a la estancia en el extranjero, durante tres meses, de uno de los codificadores, el proceso se vio interrumpido de marzo a mayo, retomándose en el mes de junio con la celebración de nuevas sesiones de trabajo presenciales. En ellas se hicieron más ensayos con dos nuevos fragmentos identificados como D y E (anexos XIII y XIV) y se dio por terminada la fase de entrenamiento.

En total, el trabajo con esos cinco fragmentos supuso trabajar con un 30,72 % del texto compuesto por las transcripciones del Grupo de Discusión 1 (GD1) y del Grupo de Discusión 2 (GD2).

2ª FASE: FIABILIDAD INTRACODIFICADOR (CONCORDANCIA INTRACODIFICADOR)

La concordancia expresa “la medida en que dos o más observadores están de acuerdo entre sí (concordancia interobservador) o un observador consigo mismo en distintos momentos (concordancia intraobservador) siempre que se registren los mismos comportamientos mediante idéntico sistema de códigos” (Anguera, 1990, p.182). La frase es perfectamente válida para nuestro caso sustituyendo el término ‘observadores’ por el de ‘codificadores’, y el término ‘comportamientos’ por el de ‘temas tratados’.

Se pasó entonces a una fase en la que pretendíamos comprobar si había consistencia interna en los procesos de categorización que estaban efectuando los tres codificadores.

Para ello, en tres momentos temporales espaciados a lo largo del mes de julio de 2015 (concretamente los días 2, 9 y 17 de ese mes), el investigador principal proporcionó a los tres codificadores una copia impresa de un nuevo fragmento de las transcripciones: el identificado como F (anexo XV), el cual suponía, en cuanto a número de palabras, un 4,35% del texto total de las dos transcripciones. Con base a él, cada uno de los codificadores procedió a llevar a cabo, de manera individual, sus correspondientes propuestas de categorización.

Para medir la consistencia interna entre las tres propuestas de cada uno de ellos, se halló la correspondiente *kappa de Cohen*.

Tabla 6.12 Resultados obtenidos para la consistencia interna

Codificadores	Propuestas comparadas	<i>Kappa de Cohen</i>
nº 1	Entre 1ª y 2ª propuestas	,88
	Entre 1ª y 3ª propuestas	,90
	Entre 2ª y 3ª propuestas	1,00
nº 2	Entre 1ª y 2ª propuestas	,82
	Entre 1ª y 3ª propuestas	,82
	Entre 2ª y 3ª propuestas	1,00
nº 3	Entre 1ª y 2ª propuestas	,89
	Entre 1ª y 3ª propuestas	1,00
	Entre 2ª y 3ª propuestas	,89

Los resultados mostraban, con claridad, que los tres codificadores actuaron de forma consistente a lo largo de los tres momentos de codificación del fragmento, y que por lo tanto, no había fluctuaciones arbitrarias en sus propuestas. Así pues, el sistema de categorías estaba actuando como una herramienta fiable.

3ª FASE: FIABILIDAD INTERCODIFICADOR (CONCORDANCIA INTERCODIFICADOR)

En primer lugar se comprobó la consistencia existente entre los distintos codificadores en cada una de las tres propuestas.

Tabla 6.13 Resultados obtenidos para la consistencia externa

Codificadores	Propuesta	<i>Kappa de Cohen</i>
nº 1 y nº 2	1ª propuesta	,88
	2ª propuesta	,77
	3ª propuesta	1,00
nº 1 y nº 3	1ª propuesta	1,00
	2ª propuesta	1,00
	3ª propuesta	1,00
nº 2 y nº 3	1ª propuesta	,80
	2ª propuesta	,87
	3ª propuesta	1,00

En este caso, los elevados valores de la *kappa de Cohen* mostraban que en las tres ocasiones había existido concordancia entre las propuestas de los tres codificadores, lo que volvía a apoyar el hecho de que el sistema de categorías estaba siendo una herramienta fiable.

Además, y para valorar la consistencia entre el trabajo de los codificadores y el trabajo de categorización que había llevado a cabo el propio doctorando, en una última sesión celebrada el mes de julio de 2015, éste hizo entrega a los codificadores de una copia impresa de un nuevo texto (identificado como G; ver anexo XVI) que incluía tres fragmentos de la transcripción del primer grupo de discusión y otros tres fragmentos de la transcripción del segundo grupo de discusión. La selección de los fragmentos por transcripción se hizo de manera que el primero correspondiese a la parte inicial del texto, el segundo a la parte media, y el tercero a la parte final, con la condición añadida de que ninguno de ellos hubiese formado parte de los fragmentos A, B, C, D, E y F utilizados anteriormente. Ese texto G significaba el 15,06% del texto completo de las dos transcripciones en cuanto a número de palabras.

Se trataba ahora de que el texto G fuera categorizado de manera conjunta y consensuada por los tres codificadores para así poder comparar su propuesta con la categorización efectuada previamente por el doctorando.

Al comparar los resultados obtenidos, el valor de la *kappa de Cohen* fue de 0,83, lo cual indicaba que también existía una alta concordancia entre la codificación hecha por el doctorando y la hecha por los tres codificadores y que el sistema de categorías volvía a demostrar que era una herramienta fiable. Asimismo, eso permitía concluir la validez del

trabajo general de codificación hecho por el investigador con el texto completo de las dos transcripciones.

6.3.3 Procedimientos de análisis de los datos

Una vez obtenidos los datos, procedía llevar a cabo su análisis, fase fundamental en cualquier tipo de investigación. En el caso de este ‘Estudio 1’, la información fue analizada por diferentes vías según se tratara de los datos que se obtuvieron de forma cuantitativa (a través de los cuestionarios) o de los datos que se obtuvieron de forma cualitativa (a través de los grupos de discusión).

6.3.3.1 Para el cuestionario: Análisis estadístico (estadística descriptiva y comparativa)

Los datos obtenidos en la aplicación del “Cuestionario sobre metodologías y evaluación” fueron analizados a través del programa SPSS 17 y consistió, primeramente, en un análisis descriptivo y, posteriormente, en un análisis comparativo a través de una *prueba t de Student* para muestras independientes y de un *análisis de varianza de un factor* (ANOVA de un factor) en las que se tuvieron en cuenta variables tales como la experiencia del profesor, el tipo de titulación, el curso o el número de alumnos.

Se usaron las siguientes variables predictoras o independientes:

- Variable independiente dicotómica:
 - Tipo de titulación a la que pertenecía la asignatura (1 = Educación ; 2 = otras)

Aplicación de la prueba t de Student.

- Variables independientes no dicotómicas:
 - Experiencia del profesorado con los sistemas de evaluación formativa (1 = Novel ; 2 = De experiencia media ; 3 = Experto)
 - Curso en el que estaba ubicada la asignatura (1 = 1º ; 2 = 2º ; 3 = 3º ; 4 = 4º)
 - N° de créditos de la asignatura (1 = 4,5 cr. ; 2 = 6,0 cr. ; 3 = 8,0 cr.)
 - N° de alumnos matriculados en la asignatura (1 = de 0 a 55 ; 2 = de 56 a 85; 3 = más de 85)

Aplicación de un análisis de varianza (ANOVA) de un solo factor. En nuestro caso concreto, la prueba *post hoc* que se utilizó para identificar los grupos con medias diferentes fue la *prueba de Scheffé*, que es una prueba de comparaciones múltiples en cuanto que compara todas las medias par a par.

Los cuestionarios cumplimentados por el alumnado participante en el proyecto de innovación fueron 394 (210 alumnas y 184 alumnos).

Dado que no se trataba de un instrumento elaborado *ad hoc* para este estudio, se seleccionaron aquellas preguntas e ítems que guardaban una relación más directa con el tema de estudio. De esta forma, las preguntas y/o ítems que sí se tuvieron en cuenta en el

análisis, y que constituirían las variables dependientes o predichas, fueron las siguientes (aparecen resaltadas en color verde en el anexo XVII):

- Metodología empleada:
 - Pregunta 2
 - Pregunta 4: ítems 4.01, 4.03, 4.04, 4.10
 - Pregunta 5: ítem 5.05
 - Pregunta 6: ítem 6.05

- Sistema de evaluación:
 - Pregunta 3
 - Pregunta 7: ítems 7.01, 7.02, 7.03, 7.05, 7.06, 7.07
 - Pregunta 9: ítems 9.01, 9.06, 9.07
 - Pregunta 10: todos los ítems
 - Pregunta 12: todos los ítems (22 en total) menos el 12.17¹⁰
 - Pregunta 13: todos los ítems (15 en total) menos el 13.01 y el 13.03¹¹
 - Pregunta 15

- Aspectos y valoraciones generales de la asignatura:
 - Pregunta 1
 - Pregunta 11: todos los ítems
 - La pregunta 14
 - La pregunta 16

6.3.3.2 Para los grupos de discusión: Análisis de contenido

El análisis de contenido es una forma concreta de análisis de documentos que, según Krippendorff (1990), tiene por objeto formular inferencias reproducibles y válidas a partir de ciertos datos, de modo que puedan aplicarse a un contexto.

Por su parte, Bardin (2002) lo define como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones de los sujetos que pretende obtener “indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (p. 32).

¹⁰ Se decidió no tener en cuenta este ítem por la ambigüedad de su enunciado, pues no cabía entenderlo, necesariamente, como formulado en clave de ventaja (que es de lo que trataba la pregunta 12), pero tampoco podía entenderse formulado en clave de inconveniente. Concretamente, el ítem decía lo siguiente: “El sistema de evaluación requiere más responsabilidad.”

¹¹ Como en el caso anterior, se decidió no tener en cuenta estos dos ítems por la ambigüedad de sus enunciados pues no cabía entender, en sentido estricto, que se tratase de inconvenientes (que es de lo que trataba la pregunta 13) pero tampoco que estuviesen redactados en clave de ventajas para el alumnado (aun cuando desde el punto de vista del profesorado, sí que serían dos aspectos positivos para el aprendizaje del alumnado). Eran los siguientes: “El sistema de evaluación exige una asistencia obligatoria y activa” (ítem 13.01); “El sistema de evaluación exige continuidad” (ítem 13.03).

En nuestro caso, el propio Atlas-ti nos proporcionó diversos elementos que han ayudado a la realización del análisis de contenido. Entre ellos podemos señalar informes (*outputs*) como los siguientes:

- Listado alfabético de los códigos con la recopilación textual de todos los fragmentos asociados a ellos (ver anexo XVIII)
- Listado alfabético de los códigos con todos los comentarios asociados a ellos y situación de los párrafos correspondientes en cada uno de los documentos primarios (ver anexo XIX)

6.4 Estudio 2: Aportaciones del profesorado participante en el proyecto de innovación

Como ya se dijo con anterioridad, el ‘Estudio 2’ de la investigación se centró en recoger la voz del profesorado participante en el Proyecto de innovación 2011-2012 y ha contribuido a dar respuesta, principalmente, a los siguientes objetivos de la investigación:

1. Comprobar las ventajas que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
2. Comprobar los inconvenientes que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
3. Identificar las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje plantean para los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
5. Desvelar qué relación tienen las ventajas, los inconvenientes y las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa, con su viabilidad, sostenibilidad, eficacia y eficiencia.

6.4.1 Participantes

En la tabla 6.14 se detalle el profesorado participante en el ‘Estudio 2’ de acuerdo a lo que se había descrito en el apartado 4.2.

Tabla 6.14 Profesorado participante

ÁREA DE CONOCIMIENTO Y DEPARTAMENTO	Nº Y SEXO	ASIGNATURAS	CÓDIGO
Didáctica de la Expresión Corporal (Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal)	6 (2 mujeres y 4 hombres)	“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física” [Asig. 1] (Obligatoria de 2º del Grado de Maestro en Educación Primaria)	Prof.ª 1
			Prof.ª 2
			Prof. 3
		“Iniciación deportiva escolar” [Asig. 2] (Optativa de 3º del título de Maestro Especialidad en Educación Física)	Prof. 4
		“Juegos motores y su didáctica” [Asig. 3] (Optativa de 3º del título de Maestro Especialidad en Educación Infantil)	Prof. 5
		“Juegos y deportes autóctonos” [Asig. 5]	Prof. 3

ÁREA DE CONOCIMIENTO Y DEPARTAMENTO	Nº Y SEXO	ASIGNATURAS	CÓDIGO
		(Optativa de 3º del título de Maestro Especialidad en Educación Física)	Prof. 6
Didáctica de la Expresión Musical (Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal)	1 (1 hombre)	“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical” [Asig. 4] (Obligatoria de 2º del Grado de Maestro en Educación Primaria)	Prof. 7
Didáctica y Organización Escolar (Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa)	1 (1 hombre)	“Innovación educativa”[Asig. 10] (Obligatoria de 2º del Grado de Pedagogía)	Prof. 8
		“Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos” [Asig. 9] (Optativa de 4º del título de Licenciado en Pedagogía)	
Expresión Gráfica en Ingeniería (Dpto. de Expresión Gráfica en Arquitectura e Ingeniería)	1 (1 hombre)	“Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” [Asig. 6] (Obligatoria básica de 1º del Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática)	Prof. 9
Fisioterapia (Dpto. de Medicina Física y Farmacología)	1 (1 mujer)	“Fundamentos de Fisioterapia” [Asig. 7] (Obligatoria de 1º del Grado de Fisioterapia)	Prof. ^a 10
Sociología (Dpto. de Sociología)	1 (1 hombre)	“Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I” [Asig. 8] (Básica de 1º del Grado en Sociología)	Prof. 11
Estadística e Investigación Operativa (Dpto. de Estadística, Investigación Operativa y Computación)	1 (1 hombre)		Prof. 12
TOTAL	12 profesores (3 mujeres y 9 hombres)		

Dos datos concretos a tener en cuenta sobre el profesorado participante:

- De los doce profesores, ocho (dos mujeres y seis hombres: Prof.^a 1; Prof.^a 2; Prof. 3; Prof. 4; Prof. 5; Prof. 6; Prof. 7; Prof. 8) habían participado en el proyecto de innovación del año anterior (el Proyecto 2010-11); de ellos tres (una mujer y dos hombres: Prof.^a 1; Prof. 4; Prof. 5) ya eran profesorado experto por cuanto tenían una experiencia acumulada relevante en este tipo de proyectos y dinámicas, mientras que los otros cinco (una mujer y cuatro hombres), tenían una experiencia media en estas temáticas y procesos. Los cuatro profesores que completaban el grupo (una mujer y tres hombres: Prof. 9; Prof.^a 10; Prof. 11; Prof. 12) eran profesores noveles y participaban por primera vez en este tipo de proyectos.
- De los ocho profesores con experiencia previa, dos eran los directores de la tesis (profesores expertos: Prof. 4; Prof. 5) y otro el propio doctorando (profesor de experiencia media: Prof. 7).

6.4.2 Técnicas y procedimientos para la recogida de datos:

6.4.2.1 Autoinformes

Los autoinformes son un medio eficaz para que los sujetos reflexionen sobre su experiencia y lo hagan de una forma lo más clara y sistemática posible. Se trataba de obtener una información complementaria que pudiera ser útil no solo en sí misma, sino también a la hora de triangularla con los datos recogidos a través de las otras técnicas ya apuntadas.

a) Naturaleza y estructura

Los autoinformes se ajustaron al denominado ‘Autoinforme de evaluación formativa’, un modelo de autoinforme semiestructurado, diseñado y empleado dentro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Este instrumento fue diseñado por un grupo especializado con larga experiencia en evaluación formativa y en este tipo de estudios (Buscá et al., 2010; López et al., 2013b; Romero et al., 2014)

El autoinforme se había usado en el seno de la Red, por primera vez, en el curso 2005-2006 y en ese momento constaba de seis grandes apartados:

1. Características contextuales
2. Explicación detallada del sistema de evaluación formativa y de calificación
3. Ventajas encontradas
4. Dificultades e inconvenientes encontrados y posibles soluciones
5. Rendimiento académico
6. Conclusiones y decisiones para el siguiente curso

En el curso 2008-2009 se procedió a una mayor estructuración del modelo para poder facilitar tanto su cumplimentación, como el volcado de datos y la categorización y análisis de los resultados. Además se empezó a tener en cuenta las relaciones entre los sistemas de evaluación formativa y el rendimiento académico y la carga de trabajo para el alumnado y el profesorado.

En el curso 2010-2011, a raíz del diseño y validación del ‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’ de la Red, se introdujeron en el autoinforme dos apartados en los que cada profesor debía volcar y comentar los resultados de las respuestas de su alumnado acerca de las distintas ventajas e inconvenientes que podían darse en los sistemas de evaluación formativa. Al respecto de estos dos apartados hay que precisar que en el modelo usado por dos de los profesores (Prof.^a 1 y Prof. 7), faltaron los cinco últimos ítems de los veintidós que conformaban la pregunta de ventajas y el último ítem de los quince que conformaban la pregunta de inconvenientes.

De este modo, el autoinforme quedó estructurado en los apartados y subapartados que se recogen en la tabla 6.15, y que constituyeron el modelo usado en el Proyecto de Innovación 2011-2012 [ver formato original en el anexo XX].

Tabla 6.15 Apartados y subapartados del “Autoinforme de evaluación formativa”

APARTADOS	SUBAPARTADOS
1. Datos del contexto	
2. Relaciones del sistema de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias específicas que desarrolla la asignatura. - Relación con las actividades de aprendizaje. - Relación con las actividades de evaluación y frecuencia con la que se emplean. - Protocolos de valoración de las evidencias solicitadas. - Relación con los criterios de referencia para la calificación y reflejo en ella (%).
3. Vías de aprendizaje y evaluación	
4. Aplicación de instrumentos de evaluación y orientación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de evaluación. - Valoración aportada al alumnado a partir de la aplicación del instrumento. - Explicación de cómo se logra la función formativa a través de los instrumentos empleados.
5. Criterios éticos y carácter de las decisiones de la evaluación	
6. Desarrollo del sistema de evaluación a través de las TIC	
7. Ventajas que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado	<ol style="list-style-type: none"> 01. Ofrece alternativas a todos los estudiantes. 02. Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación. 03. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario. 04. El estudiante realiza un aprendizaje activo. 05. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa. 06. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador. 07. La calificación es más justa. 08. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno). 09. Permite aprendizajes funcionales. 10. Genera aprendizajes significativos. 11. Se aprende mucho más. 12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos. 13. Hay interrelación entre teoría y práctica. 14. Evalúa todos los aspectos posibles. 15. Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades. 16. Se da un seguimiento más individualizado. 17. Requiere más responsabilidad. 18. El profesor se implica más en la asignatura. 19. El aprendizaje es más autónomo. 20. El estudiante es más consciente de su aprendizaje. 21. El estudiante aprende formas alternativas de evaluación respecto a las tradicionales. 22. Se mejora el rendimiento académico. <p>Aspectos que se consideran por parte del profesorado.</p>
8. Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado	<ol style="list-style-type: none"> 01. Exige una asistencia obligatoria y activa. 02. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito. 03. Exige continuidad. 04. Hay que comprenderlo previamente. 05. Exige mayor esfuerzo. 06. Existe dificultad para trabajar en grupo.

APARTADOS	SUBAPARTADOS
	07. Se puede acumular mucho trabajo al final. 08. Existe una desproporción trabajo/créditos. 09. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro. 10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar. 11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación. 12. Las correcciones han sido poco claras. 13. La valoración del trabajo es subjetiva. 14. Exige participar en mi propia autoevaluación (autoevaluarse). 15. Falta de costumbre en el alumnado. Aspectos que se consideran por parte del profesorado.
9. Rendimiento académico y valoración del mismo	
10. Carga de trabajo para alumnado y profesorado	
11. Conclusiones	

b) Procedimiento

Como parte de su compromiso dentro del proyecto innovación, el profesorado participante tenía que cumplimentar un autoinforme acerca de lo que había sido su experiencia en el desarrollo de la asignatura elegida para ser parte del proyecto. Por tanto, el autoinforme se cumplimentaba a la finalización de las asignaturas.

Tabla 6.16 Asignaturas en las que se cumplimentó el autoinforme

ASIGNATURA	CÓDIGO ASIGNATURA	PROFESOR/A QUE LO CUMPLIMENTÓ
“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física” Obligatoria de 2º (Primer cuatrimestre) [8,0 créditos] [Ver autoinforme en anexo XXI]	Asig. 1	Prof. ^a 1 ¹²
“Iniciación deportiva escolar” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [6,0 créditos] [Ver autoinforme en anexo XXII]	Asig. 2	Prof. 4
“Juegos motores y su didáctica” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [4,5 créditos] [Ver autoinforme en anexo XXIII]	Asig. 3	Prof. 5
“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical” Obligatoria de 2º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos] [Ver autoinforme en anexo XXIV]	Asig. 4	Prof. 7
“Juegos y deportes autóctonos” Optativa de 3º (Primer cuatrimestre) [4,5 créditos] [Ver autoinforme en anexo XXV]	Asig. 5	Prof. 3 y Prof. 6
“Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” Obligatoria básica de 1º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos] [Ver autoinforme en anexo XXVI]	Asig. 6	Prof. 9

¹² En la asignatura 1, la Prof.^a 1 cumplimentó el autoinforme a título personal, centrándose en la parte que ella había impartido.

ASIGNATURA	CÓDIGO ASIGNATURA	PROFESOR/A QUE LO CUMPLIMENTÓ
“Fundamentos de Fisioterapia” Obligatoria de 1º (Primer cuatrimestre) [6,0 créditos] [Ver autoinforme en anexo XXVII]	Asig. 7	Prof.ª 10
“Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I” Básica de 1º (Segundo cuatrimestre) [6,0 créditos] [Ver autoinforme en anexo XXVIII]	Asig. 8	Prof. 11 y Prof. 12

Por tanto se dispuso del autoinforme de ocho de las diez asignaturas involucradas en el proyecto de innovación, faltando los correspondientes a las asignaturas “Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos” (Asig. 9) e “Innovación educativa” (Asig. 10); ambas asignaturas fueron impartidas por el Profesor 8. Si a esto le sumamos lo dicho en la nota a pie de página respecto a la asignatura 1, tenemos que se dispuso de información de diez de los doce participantes en el proyecto de innovación.

c) Proceso de validación

Tal como se recoge en Manrique, Vallés y Gea (2012) y en Romero et al. (2014), el modelo de autoinforme fue sometido a un proceso de validación durante dos cursos académicos. Para ello, el diseño inicial, elaborado por un grupo de expertos, fue contrastado con un grupo amplio de profesorado universitario que utilizaba habitualmente sistemas de evaluación formativa en sus asignaturas. Con las aportaciones recibidas, se hicieron mejoras y la versión resultante se puso en práctica durante un primer curso académico. A continuación, con los resultados de esta nueva experiencia, el modelo se sometió a un nuevo proceso de análisis y mejora que permitió conseguir un instrumento con un buen nivel de comprensión y una buena adecuación a los objetivos de estudio. Fue entonces cuando se volvió a aplicar, de forma experimental, en un segundo curso académico y con los resultados obtenidos se realizó el último ciclo de análisis, llegándose así al establecimiento del instrumento definitivo.

6.4.3 Procedimientos de análisis de los datos: Análisis de contenido

El estudio de documentos (en este caso, de los autoinformes del profesorado), se basa en la constatación de que la utilización de materiales escritos o impresos puede constituir un apoyo útil a la investigación (Santos, 1990; Woods, 1987).

Al igual que en el ‘Estudio 1’ (ver 6.3.3.2), también aquí se ha recurrido a la técnica del análisis de contenido para analizar la información recogida en los ocho autoinformes de los que se disponía.

En este caso, y dado que el autoinforme no era un instrumento elaborado *ad hoc* para este estudio, centramos el análisis en aquellos apartados y subapartados que se consideró guardaban mayor relación con el tema de estudio (en el anexo XXIX aparecen resaltados en color verde dentro del modelo completo del autoinforme).

Tabla 6.17 Apartados y subapartados analizados del “Autoinforme de evaluación formativa”

APARTADOS	SUBAPARTADOS
3. Vías de aprendizaje y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Nº de vías - En caso de utilizar la vía procesual-continua... <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimiento de la vía: ¿La propuesta fue negociada con los alumnos? ▪ Participación de los agentes implicados en la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ¿Hubo autoevaluación? ¿Hubo coevaluación? ¿Hubo evaluación compartida? ¿Hubo heteroevaluación? ▪ Actividades de evaluación asociadas a la vía - En caso de utilizar la vía final... <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimiento de la vía: ¿La propuesta fue negociada con los alumnos? ▪ Participación de los agentes implicados en la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ¿Hubo autoevaluación? ¿Hubo evaluación compartida? ¿Hubo heteroevaluación? ▪ Actividades de evaluación asociadas a la vía - En caso de utilizar la vía mixta... <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimiento de la vía: ¿La propuesta fue negociada con los alumnos? ▪ Participación de los agentes implicados en la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ¿Hubo autoevaluación? ¿Hubo evaluación compartida? ¿Hubo heteroevaluación? ▪ Actividades de evaluación asociadas a la vía
5. Criterios éticos y carácter de las decisiones de la evaluación	<p>5.1. ¿Qué aspectos de tu sistema de evaluación resultan útiles para la mejora del aprendizaje del alumnado mientras se desarrolla la asignatura?</p> <p>5.2. ¿Qué aspectos de tu sistema de evaluación aseguran la igualdad de oportunidades a tu alumnado?</p> <p>5.3. ¿Qué valor formativo atribuyes a los procesos dialógicos que has desarrollado con tu alumnado sobre en el sistema de evaluación aplicado?</p>
6. Desarrollo del sistema de evaluación a través de las TIC	<p>6.1. ¿Las actividades de aprendizaje son evaluadas en el aula virtual mediante algún instrumento de valoración que es visible para el alumnado (rúbricas, listas de control, indicadores de valoración, etc.)?</p> <p>6.2. ¿El aula virtual de la asignatura incluye y se valoran actividades para Las distintas vías de evaluación?</p> <p>6.5. ¿Se permite volver a entregar en el aula virtual una actividad mejorada tras la valoración del profesor?</p> <p>6.6. ¿Se contempla la respuesta a los requerimientos del alumnado a través de las TIC, contestando en un tiempo máximo de 48 horas?</p>
7. Ventajas que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado	<p>01. Ofrece alternativas a todos los estudiantes.</p> <p>02. Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación.</p> <p>03. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario.</p> <p>04. El estudiante realiza un aprendizaje activo.</p> <p>05. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa.</p> <p>06. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador.</p> <p>07. La calificación es más justa.</p> <p>08. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno).</p>

APARTADOS	SUBAPARTADOS
	09. Permite aprendizajes funcionales. 10. Genera aprendizajes significativos. 11. Se aprende mucho más. 12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos. 13. Hay interrelación entre teoría y práctica. 14. Evalúa todos los aspectos posibles. 15. Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades. 16. Se da un seguimiento más individualizado. 18. El profesor se implica más en la asignatura. 19. El aprendizaje es más autónomo. 20. El estudiante es más consciente de su aprendizaje. 21. El estudiante aprende formas alternativas de evaluación respecto a las tradicionales. 22. Se mejora el rendimiento académico. 23. Aspectos que se consideran por parte del profesorado.
8. Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado	02. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito. 04. Hay que comprenderlo previamente. 05. Exige mayor esfuerzo. 06. Existe dificultad para trabajar en grupo. 07. Se puede acumular mucho trabajo al final. 08. Existe una desproporción trabajo/créditos. 09. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro. 10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar. 11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación. 12. Las correcciones han sido poco claras. 13. La valoración del trabajo es subjetiva. 14. Exige participar en mi propia autoevaluación (autoevaluarse). 15. Falta de costumbre en el alumnado. 16. Aspectos que se consideran por parte del profesorado.
9. Rendimiento académico y valoración del mismo	- Distribución del número y porcentaje de alumnos según la calificación - Rendimiento académico entre las distintas vías
10. Carga de trabajo para alumnado y profesorado	- Carga de trabajo para el profesorado - Carga de trabajo para el alumnado
11. Conclusiones	

Como se comprueba en las tablas 6.15 y 6.16, el autoinforme mezclaba tanto la recogida de información con un formato cerrado como con un formato abierto. En este último caso, y junto al apartado 11 (en formato totalmente abierto), nos encontramos con las columnas de comentarios que aparecen en los apartados 5, 6, 7 y 8.

En función de lo anterior, con la experiencia adquirida en el desarrollo del sistema de categorías utilizado para trabajar con los datos de los grupos de discusión (experiencia que se vio avalada por los buenos resultados alcanzados en el proceso de control de la calidad del dato), se establecieron dimensiones y categorías para el análisis de la información de los autoinformes siguiendo criterios similares a los tenidos en cuenta para dicho sistema de categorías. Esto ha permitido mantener un planteamiento coherente en los análisis de los distintos estudios de la investigación.

Tabla 6.18 Dimensiones y categorías para el análisis de los autoinformes

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
VENTAJAS	<i>Feedback</i>
	Seguimiento del alumnado
	Aprendizaje
	Relación entre la teoría y la práctica
	Vías de evaluación
	Consensos
	Participación del alumnado
	Actividades de evaluación
	Uso de instrumentos de valoración
	Correcciones claras
	Calificaciones más justas
	Carácter procesual y trabajo diario
	Flexibilidad del sistema
	Evaluación más completa
	Alternativa a los sistemas tradicionales
	Trabajos grupales
	Ausencia de acumulación final de trabajo
	Carga de trabajo del alumnado proporcionada
	Mejora del rendimiento académico
	Motivación del alumnado
INCONVENIENTES	Implicación y motivación del profesorado
	Valoraciones positivas
	Desarrollo profesional del profesorado
	Complejidad del sistema de evaluación
	Exigencia de una comprensión previa
	Falta de experiencia con estos sistemas
	Inseguridad e incertidumbre
	Deficiencias en los trabajos grupales
PROPUESTAS DE MEJORA	Exigencia de mayor esfuerzo y trabajo diario
	Responsabilidad y trabajo del profesor
	Número excesivo de alumnos
	Más <i>feedback</i>
	Más consensos
Mejoras en el uso de instrumentos de valoración	
Potenciación de la familiaridad con estos sistemas para contrarrestar las incertidumbres	
Mejoras en los trabajos grupales	

6.5 Estudio 3: Aportaciones de un grupo de expertos en evaluación formativa

Tal y como se había adelantado, el ‘Estudio 3’ trascendió el marco concreto del Proyecto de innovación 2011-2012 y el ámbito de la Universidad de La Laguna y fue propuesto con la finalidad expresa de poder situar mejor el tema objeto de la investigación y dar respuesta prioritaria al objetivo 4 de la investigación: Conocer qué identifica un grupo de expertos como imprescindible para que una evaluación sea formativa y lo que siendo más o menos importante, no es imprescindible para ella, sino complementario.

Con todo, lo anterior no quita que también ha contribuido, en mayor o menor medida, a dar respuesta a los siguientes objetivos de la investigación:

2. Comprobar los inconvenientes que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.
5. Desvelar qué relación tienen las ventajas, los inconvenientes y las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa, con su viabilidad, sostenibilidad, eficacia y eficiencia.

6.5.1 Participantes

En el ‘Estudio 3’ participaron dos profesoras y cuatro profesores de reconocido prestigio y dilatada experiencia en el campo de la evaluación, todos ellos miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Concretamente, los participantes fueron los siguientes:

- Una profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona → Prof.^a A
- Un profesor de la Universidad Autónoma de Madrid → Prof. B
- Un profesor de la Universidad de León → Prof. C
- Dos profesores de la Universidad de Valladolid → Prof. D y Prof. E
- Una profesora de la Universidad de Vic (Universidad Central de Cataluña) → Prof.^a F

6.5.2 Técnicas y procedimientos para la recogida de datos:

6.5.2.1 Grupo de Expertos

El grupo de expertos es una modalidad de dinámica en grupo bastante similar al grupo de discusión, si bien, como su nombre indica, tiene como participantes a personas especialistas en la temática de referencia (Escobar y Cuervo, 2008; Rincón et al., 1995), en nuestro caso, la de los sistemas de evaluación formativa dentro de la enseñanza universitaria.

a) Procedimiento

Los directores de la tesis propusieron una serie de posibles participantes y realizaron los primeros contactos telefónicos en el mes de julio de 2012. A raíz de esos contactos se pudo perfilar el listado con los seis profesores enumerados en el apartado 6.5.1.

Antes de finalizar ese mes de julio, el doctorando envió a los implicados un correo de presentación en el que les agradecía su disposición a colaborar y les explicaba el sentido y propósito de realizar un encuentro de estas características.

El grupo de expertos se llevó a cabo el 5 de septiembre de 2012, en la Universidad de Vic (Universidad Central de Cataluña), aprovechando los prolegómenos del VII Congreso Nacional de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria organizado por la Red, teniendo una duración de 1 hora y 35 minutos.

Fue coordinado por el doctorando y en él se partió de un guión de carácter orientativo (ver anexo XXX), que fue enviado a los participantes unos días antes del encuentro para que pudieran tener una idea previa de lo que se pensaba tratar. Dicho guión estaba estructurado en cuatro dimensiones:

1. Acerca de lo sustantivo y nuclear de la evaluación formativa.
2. Acerca de la condición de factible de la evaluación formativa.
3. Acerca de la condición de eficaz de la evaluación formativa.
4. Acerca de la condición de deseable de la evaluación formativa.

El guión había sido elaborado por el doctorando y contrastado y consensuado con sus dos directores de tesis, y como ya se adelantó en el capítulo 3.3, partía de una concepción de la viabilidad que fue quedando superada conforme se avanzaba en el desarrollo de la tesis.

La sesión se grabó en audio. Posteriormente, su transcripción, realizada con el programa *Express Scribe*, fue enviada a los participantes para que comprobasen su contenido y aportasen cualquier tipo de precisión que considerasen oportuna. Todos mostraron su acuerdo con lo transcrito y solo en un caso se aportaron algunas precisiones puntuales (ver la transcripción final en el anexo XXXI).

b) Dimensiones

Con base a las dimensiones en las que estaba estructurado el guión y al propio desarrollo del grupo de expertos, se estimó conveniente tener en cuenta tres grandes dimensiones a la hora de analizar la información. Estas dimensiones fueron las siguientes:

1. Rasgos que acreditan el carácter formativo de una evaluación: cuándo la evaluación empieza a ser formativa y cuándo deja de serlo, es decir, cuáles son los mínimos necesarios para que haya evaluación formativa.
2. Inconvenientes de la evaluación formativa y la manera en que repercuten en el sistema
3. Otros aspectos complementarios reseñados por los expertos

6.5.3 Procedimientos de análisis de datos: Análisis de contenido

Una vez más, y al igual que en los estudios 1 y 2, también en este ‘Estudio 3’ se ha recurrido a la técnica del análisis de contenido (ver 6.3.3.2) para analizar la información recogida en la transcripción del grupo de expertos.

En ese sentido, y siguiendo una vez más, y en la medida de lo posible, criterios similares a los tenidos en cuenta a la hora de elaborar el sistema de categorías para los grupos de discusión y las dimensiones y categorías para el análisis de los autoinformes, se establecieron distintas dimensiones y categorías para trabajar con la información recogida en el grupo de expertos.

Tabla 6.19 Dimensiones y categorías para el análisis de la transcripción del grupo de expertos

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	Aprendizaje del alumnado
	<i>Feedback</i> basado en la existencia de unos criterios claros
	Perfeccionamiento del profesorado
	Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje
INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA	Dificultades con un número excesivo de alumnos
	Complejidad del sistema de evaluación y falta de experiencia, lo cual genera dudas y resistencias

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	Mayor nivel de esfuerzo y trabajo
	Necesidad de formación del profesorado
ASPECTOS COMPLEMENTARIOS	Procesos de negociación y consenso
	Lo individual y lo grupal
	Guías docentes flexibles
	Confusiones entre la evaluación y la calificación
	Los exámenes y la evaluación formativa
	Extensión y generalización de los sistemas de evaluación formativa

6.6 Rigor metodológico

Con independencia de la opción metodológica elegida, todo proceso de investigación debe ajustarse a unos criterios de rigor, autenticidad y validez.

Según Lincoln y Guba (1985) esos criterios son cuatro:

- Criterio de veracidad
- Criterio de aplicabilidad
- Criterio de consistencia
- Criterio de neutralidad

Rincón et al. (1995, p. 216) concretan cómo se traducen esos criterios en función de que la metodología sea de corte cuantitativo o sea de corte cualitativo.

Tabla 6.20 Criterios de rigor metodológico

Criterios	Metodología empírico-analítica / cuantitativa	Metodología constructivista / cualitativa
Veracidad Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia Grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad Seguridad de que los resultados no están sesgados	Objetividad	Confirmación (confirmabilidad)

En nuestro caso, y situados en la columna de la derecha de la tabla anterior, la **credibilidad de la investigación** se ha procurado garantizar a partir de la triangulación de perspectivas, la cual ha quedado claramente de manifiesto en la estructuración de la investigación en los tres estudios de los que se ha hablado en este capítulo. Con ello se pudo disponer de la visión del alumnado y del profesorado participante en el proyecto de innovación que es objeto de atención ('Estudio 1' y 'Estudio 2'), así como también de la voz de profesorado

experto en el tema de la evaluación formativa y ajeno a la Universidad de La Laguna ('Estudio 3').

Precisando más, el hecho de que el profesorado participante en el proyecto de innovación fuese profesorado variado, con diferentes niveles de experiencia en el tema de la evaluación formativa y procedente de diversas áreas de conocimiento, departamentos, facultades y titulaciones, supuso un acercamiento más plural a la situación real de la evaluación formativa en la Educación Superior.

De manera similar, el haber podido contar con una muestra cuantitativamente importante de alumnado y que en ésta hubiera variedad de titulaciones de procedencia, curso o nivel académico, edad, sexo, etc., también ha supuesto un acercamiento más plural a la realidad educativa de partida.

En línea con la búsqueda de rigor y acercamiento a la realidad, la selección del alumnado participante en los grupos de discusión se hizo de manera que se pudiera contar con alumnos y alumnas que habían asistido de forma regular a clase y hubiesen participado activamente en las mismas, lo que garantizaba que estuviesen en condiciones de aportar opiniones y juicios fundados. Asimismo se procuró que en cada grupo de discusión se pudiera contar con un número similar de hombres y mujeres garantizando las posibles visiones concernientes a las vivencias de género.

Respecto al grupo de expertos, y dentro del inevitable grado de uniformidad derivado de que todos ellos fueran miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, se intentó que hubiera profesoras y profesores de diferentes universidades y con una trayectoria que garantizaba que tuvieran voces y discursos plenamente autónomos y fundamentados.

Por otro lado, todos los datos recogidos en la investigación fueron tratados respetando el contenido y la forma en que habían sido planteados por los participantes de cada estudio. Eso supuso, en casos como el de los dos grupos de discusión y el grupo de expertos, trabajar sobre las transcripciones literales de las grabaciones, en formato digital, de cada uno de los encuentros. Todos esos materiales, al igual que ocurre con el resto de la documentación impresa trabajada (cuestionarios del alumnado y autoinformes del profesorado), se han conservado para su posible consulta.

En cuanto al investigador, como ya se dijo con anterioridad en este capítulo, éste fue uno más de los participantes en el proyecto de innovación objeto de estudio y, por tanto, ha vivido el proceso desde *dentro*, integrado de manera natural en el mismo. Esto le ha permitido tener una visión más holística y cercana a todo lo ocurrido y una mayor familiarización con los documentos y materiales producidos y con la propia dinámica de los procesos. Además, la participación desde dentro supone siempre la captación de significados que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos.

Respecto a la **transferibilidad de la investigación**, ésta no hay que entenderla como sinónimo de generalización, lo cual es imposible en una investigación de este tipo, sino como el trabajar y plantear las cosas de manera que los procedimientos y resultados puedan ser vistos y utilizados desde otros contextos similares e, incluso, adaptados y aplicados en ellos. Para garantizarla, se ha procurado hacer una descripción exhaustiva y clara del

proceso seguido y de los aspectos particulares y concretos que han concurrido en él. Asimismo, se han utilizado diversas fuentes, procedimientos y técnicas de recogida de datos para poder disponer de una cantidad abundante de los mismos y que ello permitiese establecer mayor número de paralelismos con otras situaciones y contextos de estudio e investigación.

La **dependencia de la investigación**, es decir, la posibilidad de que los resultados se repitan en igualdad de condiciones, es algo muy difícil de lograr en investigaciones dedicadas al análisis de fenómenos tan complejos como los educativos. Aun así, se ha procurado lograr un grado de dependencia adecuado a través de aspectos tales como la especificación y delimitación del papel, estatus y posicionamientos del investigador; la descripción, lo más detallada posible, de los participantes, contexto y circunstancias de la investigación; y la identificación y explicación de las técnicas y procedimientos de recogida de datos y de análisis de resultados.

Por último, la **confirmabilidad** de una investigación de esta naturaleza tiene que ver más con la objetividad de los datos y resultados que con la supuesta neutralidad del investigador, ya que en éste siempre va a estar presente cierta carga de subjetividad. Por tanto, no se trataba de garantizar la neutralidad, sino de procurar ser lo más imparcial posible. Para ello, se ha recurrido a aspectos ya mencionados, y que tienen que ver con la triangulación de estudios y perspectivas; con la explicitación de las circunstancias, contextos y peculiaridades de la investigación; con la delimitación del papel y pensamiento del investigador; con los procesos de control de calidad del dato seguidos en momentos clave de la investigación; con el hecho de que la transcripción de la grabación del grupo de expertos fuera enviada a los participantes en el mismo para que comprobasen su contenido y pudieran aportar cualquier tipo de precisión que considerasen oportuna; y, por último, con la construcción dialéctica mantenida por el investigador con los directores de la tesis durante todo el proceso.

Capítulo 7

RESULTADOS

Sinopsis

7.1 Resultados del Estudio 1

7.1.1 Resultados de los cuestionarios

7.1.2 Resultados de los grupos de discusión

7.2 Resultados del Estudio 2:

7.2.1 Resultados de los autoinformes

7.3 Resultados del Estudio 3: grupo de expertos en evaluación formativa

7.3.1 Resultados del grupo de expertos

Dado el gran volumen de resultados obtenidos, y para una mayor claridad, estos se presentan separados en función de cada uno de los tres estudios llevados a cabo.

7.1 Resultados del Estudio 1

Tal como vimos en 6.3, el ‘Estudio 1’ de la investigación estuvo centrado en recoger la voz del alumnado participante en el Proyecto de innovación 2011-2012, para lo cual se recurrió tanto a la técnica del cuestionario como a la técnica de los grupos de discusión.

7.1.1 Resultados de los cuestionarios

De los 732 alumnos que estuvieron involucrados en el Proyecto 11-12, fueron 394 los que cumplieron el ‘Cuestionario sobre metodologías y evaluación’ del que se habló en 6.3.2.1. De ellos, 208 alumnos lo cumplieron en asignaturas del primer cuatrimestre y 186 alumnos lo cumplieron en asignaturas del segundo cuatrimestre.

Por tanto, la muestra estuvo conformada por 394 alumnos de los cuales el 91,9% asistió a más del 75% de las clases, lo que favorecía un buen conocimiento de las situaciones acerca de las cuales se demandaba su opinión.

En la tabla 7.1, se describe la muestra de forma detallada (las asignaturas aparecen en el orden en que fueron tratadas a través del programa SPSS 17).

Tabla 7.1 Descripción de la muestra de alumnado que cumplimentó el cuestionario

ASIGNATURAS	Nº DE ALUMNOS	SEXO	EDAD	Nº DE VECES MATRICULADOS EN LA ASIGNATURA
Primer cuatrimestre				
“Fundamentos de Fisioterapia”	25	V = 11 M = 14	17 a 18 años → 19 19 a 21 años → 3 26 a 30 años → 3	Por 1ª vez → 25
“Asesoramiento y sistemas de apoyo a los centros educativos”	32	V = 51 M = 27	19 a 21 años → 8 22 a 25 años → 21 26 a 30 años → 1 31 a 40 años → 2	Por 1ª vez → 32
“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física”	48	V = 17 M = 31	19 a 21 años → 20 22 a 25 años → 11 26 a 30 años → 10 31 a 40 años → 6 Más de 40 años → 1	Por 1ª vez → 47 Por 2ª vez → 1
“Iniciación deportiva escolar”	36	V = 21 M = 15	19 a 21 años → 20 22 a 25 años → 12 26 a 30 años → 1 31 a 40 años → 2 Más de 40 años → 1	Por 1ª vez → 35 Por 6ª vez → 1
“Juegos motores y su didáctica”	29	V = 4 M = 25	19 a 21 años → 18 22 a 25 años → 9 26 a 30 años → 2	Por 1ª vez → 29
“Juegos y deportes autóctonos”	38	V = 25 M = 13	19 a 21 años → 15 22 a 25 años → 14 26 a 30 años → 3 31 a 40 años → 5 Más de 40 años → 1	Por 1ª vez → 38

ASIGNATURAS	Nº DE ALUMNOS	SEXO	EDAD	Nº DE VECES MATRICULADOS EN LA ASIGNATURA
Segundo cuatrimestre				
“Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I”	30	V = 15 M = 15	17 a 18 años → 5 19 a 21 años → 13 22 a 25 años → 6 26 a 30 años → 5 Más de 40 años → 1	Por 1ª vez → 26 Por 2ª vez → 4
“Innovación educativa”	25	V = 4 M = 21	19 a 21 años → 16 22 a 25 años → 8 31 a 40 años → 1	Por 1ª vez → 25
“Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical”	64	V = 28 M = 36	19 a 21 años → 60 22 a 25 años → 4	Por 1ª vez → 64
“Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador”	67	V = 54 M = 13	19 a 21 años → 65 22 a 25 años → 2	Por 1ª vez → 67
TOTALES	394	V = 184 (46,7%) M = 210 (53,3%)	17 o 18 años → 24 (6,09%) 19 a 21 años → 238 (60,40%) 22 a 25 años → 87 (22,08%) 26 a 30 años → 25 (6,35%) 31 a 40 años → 17 (4,32%) Más de 40 años → 3 (0,76%)	Por 1ª vez → 388 (98,5%) Por 2ª vez → 5 (1,25%) Por 6ª vez → 1 (0,25%)

Como se comprueba en la tabla anterior, la cantidad de hombres y de mujeres fue muy parecida (solo hubo un 6,6 % más de mujeres), lo cual se traduce en una aportación cuantitativa muy similar a los resultados globales.

En cuanto al factor edad, aun cuando podemos ver la presencia de un rango bastante amplio de edades, el 60,40 % del alumnado de la muestra estaba situado en el rango comprendido entre los diecinueve y los veintiún años, lo cual es lo habitual en los niveles educativos en los que estaban situadas las asignaturas del proyecto.

Respecto al número de veces que el alumnado de la muestra se había matriculado en las asignaturas de referencia, el 98,5 % se matriculó en ellas por primera vez.

Un aspecto a tener en cuenta es que todos los resultados de los análisis estadísticos, tanto descriptivos como comparativos, se refieren a los 394 cuestionarios cumplimentados de los que se ha venido hablando hasta aquí (N = 394), si bien en el caso de algunos ítems concretos hubo un número variable de alumnos que no los cumplimentaron y en el caso del cuestionario que se pasó en la asignatura de “Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I”, faltaban algunos ítems concretos de las preguntas 12 y 13. Por tanto, los valores totales de frecuencia han variado en función del ítem del que se tratara.

Como vimos en 6.3.2.1, los ítems del cuestionario que se han tenido en cuenta estaban agrupados en tres grandes bloques o dimensiones:

- Metodología empleada: cuatro preguntas → 2; 4 (ítems 4.01, 4.03, 4.04, 4.10); 5 (ítem 5.05) y 6 (ítem 6.05)
- Sistema de evaluación: siete preguntas → 3; 7 (ítems 7.01, 7.02, 7.03, 7.05, 7.06, 7.07); 9 (ítems 9.01, 9.06, 9.07); 10; 12 (todos los ítems menos el 12.17); 13 (todos los ítems menos el 13.01 y el 13.03) y 15.
- Aspectos y valoraciones generales de la asignatura: tres preguntas → 1, 11 y 14.

El análisis estadístico llevado a cabo fue de dos tipos: 1º Análisis descriptivo; 2º Análisis comparativo.

A continuación presentamos los resultados globales de esos análisis con base a las tres dimensiones citadas.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

- **Dimensión: Metodología empleada**

En la tabla 7.2 se recogen los resultados obtenidos en los ítems de esta dimensión.

Tabla 7.2 Resultados de los ítems de la dimensión ‘Metodología empleada’

ÍTEMS	N	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc	Total
		%						
2.- ¿La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	394	,76	1,01	15,48	43,41	38,07	1,27	100
4.01.- Uso de proyectos tutelados	394	7,87	10,66	19,54	29,70	18,53	13,70	100
4.03.- Uso del estudio de casos	394	13,20	12,44	31,72	23,35	11,17	8,12	100
4.04.- Uso del aprendizaje basado en problemas/resolución de problemas	394	5,58	9,64	24,87	30,72	25,38	3,81	100
4.10.- Uso de la observación de prácticas docentes	394	13,45	15,48	22,59	26,66	17,51	4,31	100
5.05.- Uso de plataformas virtuales	394	4,31	5,33	7,36	33,76	48,23	1,01	100
6.05.- La asignatura se ha acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional	394	1,01	2,03	5,58	19,80	71,33	,25	100

Así pues, en cuanto a la percepción del alumnado acerca de la metodología utilizada en las asignaturas del proyecto, nos encontramos con que los resultados más relevantes son los siguientes:

- Un 81,5 % del alumnado (bastante = 43,41%; mucho = 38,07%) piensa que la metodología empleada ha favorecido la adquisición de competencias profesionales (ítem 2).
- Un 91,1 % del alumnado (bastante = 19,80%; mucho = 71,33%) indica que en las asignaturas hubo prácticas con un marcado carácter profesionalizador (ítem 6.05).
- Un 86,0% del alumnado (bastante = 37,76%; mucho = 48,23%) reconoce un uso importante de las plataformas virtuales en las asignaturas (ítem 5.05).
- De las metodologías y estrategias utilizadas en las asignaturas (pregunta 4), la más usada fue el aprendizaje basado en problemas, con un 56,1% del alumnado que marcó las opciones bastante y mucho. La menos utilizada fue el estudio de casos, con un 34,5% del alumnado que marcó ambas opciones. Por su parte, los proyectos tutelados, con un 48,2% del alumnado que marcó las dos opciones, y la

observación de prácticas docentes, con un 44,2% del alumnado que marcó las dos opciones, se situaron en medio de los otros dos tipos de metodologías.

En la figura 7.1 se recogen los valores de las medias obtenidos en cada uno de los ítems de esta dimensión.

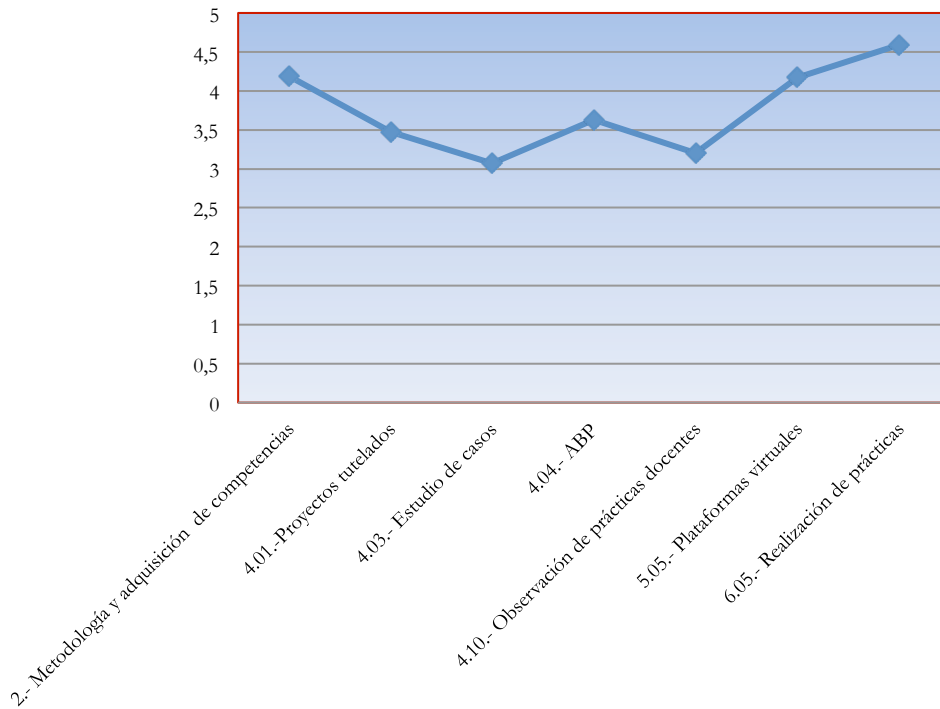


Fig. 7.1 Medias de los ítems de la dimensión ‘Metodología empleada’

Una vez más se comprueba que la metodología usada en la asignatura ha ayudado a que el alumnado adquiriera competencias profesionales, siendo especialmente relevante el que las asignaturas se acompañaran de prácticas que ayudaban a la comprensión de la futura labor profesional y el uso de instrumentos tales como las plataformas virtuales.

- **Dimensión: Sistema de evaluación**

Nos centraremos ahora en los ítems correspondientes a esta dimensión y en los resultados obtenidos en ellos.

Tabla 7.3 Resultados de los ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ (1)

Ítem	N	Sí	No	Ns/Nc	Total
		%			
9.01.- La calificación proviene únicamente del examen final	394	,25	98,50	1,25	100
9.06.- El sistema y los criterios de calificación se explican al principio de la asignatura y son conocidos	394	95,40	2,54	2,06	100
9.07.- La calificación que pone el profesor está justificada	394	89,60	,76	9,64	100
10.01.- Los alumnos realizan una valoración de su propio trabajo (autoevaluación)	394	72,08	24,62	3,30	100
10.02.- Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)	394	58,38	38,58	3,04	100

Ítem		Sí	No	Ns/Nc	Total
	N	%			
10.03.- La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada)	394	34,50	53,50	12,00	100
10.04.- Los propios alumnos emitían una calificación de manera justificada (autocalificación)	394	43,10	52,80	4,10	100

Tabla 7.4 Resultados de los ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ (2)

ÍTEMS		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc	Total
	N	%						
3.- ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?	394	,25	1,01	12,94	44,43	38,83	2,54	100
7.01.- Se realizaban procesos de evaluación continua (evaluaciones de actividades y/o documentos durante el desarrollo de la asignatura)	394	,25	2,54	11,17	34,01	51,53	,50	100
7.02.- Se utilizaban procesos de evaluación formativa (el profesor corregía las actividades y/o documentos, informando sobre cómo mejorar y corregir los errores)	394	,76	5,58	14,47	35,28	43,15	,76	100
7.03.- Las observaciones realizadas sobre los trabajos y/o actividades demandadas, podía derivar en su repetición para mejorarlos	394	4,57	9,39	22,08	28,43	30,20	5,33	100
7.05.- Se utilizaba un portafolios grupal o carpeta colaborativa para entregar materiales	394	19,80	13,20	20,80	19,54	19,30	7,36	100
7.06.- Se explicaban previamente los criterios de calidad de las diferentes actividades, trabajos o exámenes	394	,76	5,33	14,72	36,55	40,61	2,03	100
7.07.- Han existido similitudes con los sistemas de evaluación de otras asignaturas de este mismo centro	394	9,14	22,08	33,50	20,56	8,12	6,60	100
12.01.- Ofrece alternativas a todos los estudiantes	394	2,03	3,55	14,72	35,53	40,87	3,30	100
12.02.- Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	394	12,47	7,12	20,61	21,37	27,99	10,43	100
12.03.- Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	394	,25	2,79	9,14	34,01	51,53	2,28	100
12.04.- El estudiante realiza un aprendizaje activo	394	,25	2,54	8,37	36,56	51,27	1,01	100
12.05.- Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	394	2,28	2,79	10,15	33,25	49,25	2,28	100
12.06.- El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	394	1,01	4,31	13,70	35,54	43,16	2,28	100
12.07.- La calificación es más justa	394	,76	1,78	12,43	43,15	36,80	5,08	100
12.08.- Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	394	1,01	5,84	14,97	39,59	35,29	3,30	100
12.09.- Permite aprendizajes funcionales	394	,25	3,30	19,29	39,35	31,47	6,34	100

ÍTEMS		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc	Total
12.10.- Genera aprendizajes significativos	394	,51	2,79	14,21	39,09	39,59	3,81	100
12.11.- Se aprende mucho más	394	,51	2,28	10,66	40,10	44,42	2,03	100
12.12.- Mejora la calidad de los trabajos exigidos	394	,25	2,28	12,69	43,40	37,83	3,55	100
12.13.- Hay interrelación entre teoría y práctica	394	,51	1,78	8,12	34,52	53,04	2,03	100
12.14.- Evalúa todos los aspectos posibles	394	,25	2,03	15,23	41,88	36,04	4,57	100
12.15.- Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	394	2,28	6,60	16,76	29,69	39,59	5,08	100
12.16.- Se da un seguimiento más individualizado	394	2,03	12,94	27,41	31,48	22,08	4,06	100
12.18.- El profesor se implica más en la asignatura	330	,30	2,73	10,90	41,81	42,44	1,82	100
12.19.- El aprendizaje es más autónomo	330	,61	5,76	19,70	38,20	33,03	2,73	100
12.20.- El estudiante es más consciente de su aprendizaje	330	,30	1,81	10,60	44,24	40,60	2,42	100
12.21.- El estudiante aprende formas alternativas de evaluación respecto a las tradicionales	330	,60	4,24	11,51	37,30	44,24	2,12	100
12.22.- Se mejora el rendimiento académico	330	,60	3,94	11,21	39,70	42,42	2,12	100
13.02.- Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	394	21,06	24,37	24,11	14,98	7,36	8,12	100
13.04.- Hay que comprenderlo previamente	394	4,06	12,69	26,90	37,05	16,76	2,54	100
13.05.- Exige un mayor esfuerzo	394	2,79	6,85	29,44	35,79	23,10	2,03	100
13.06.- Existe dificultad para trabajar en grupo	394	16,75	26,39	32,24	12,95	8,37	3,30	100
13.07.- Se puede acumular mucho trabajo al final	394	15,23	20,30	26,14	23,87	12,94	1,52	100
13.08.- Existe una desproporción trabajo/créditos	394	28,43	25,38	24,11	8,63	5,58	7,87	100
13.09.- El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	394	34,26	25,63	22,84	9,90	2,29	5,08	100
13.10.- Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	393	28,50	32,06	21,90	11,45	3,56	2,54	100
13.11.- Es injusto frente a otros procesos de evaluación	394	51,27	28,68	8,88	4,57	1,52	5,08	100
13.12.- Las correcciones han sido poco claras	394	51,27	24,87	11,67	6,60	1,78	3,81	100
13.13.- La valoración del trabajo es subjetiva	262	37,02	29,00	14,90	6,11	3,43	9,54	100
13.14.- Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	394	17,26	12,94	20,56	22,85	20,81	5,58	100
13.15.- Falta de costumbre en el alumnado	330	13,33	17,88	37,30	18,50	9,10	3,94	100
15.- Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura	394	,25	,76	13,45	47,47	34,77	3,30	100

A partir de las dos tablas anteriores, y con relación a la percepción del alumnado acerca del sistema de evaluación de las asignaturas del proyecto, nos encontramos con que los resultados más relevantes son los siguientes:

- Un 83,3% del alumnado (bastante = 44,43%; mucho = 38,83%) piensa que la evaluación planteada ha favorecido la adquisición de competencias profesionales (pregunta 3).
- En cuanto al sistema de evaluación en general (pregunta 7), un 85,5% del alumnado (bastante = 34,01%; mucho = 51,53%) indica que en las asignaturas se realizaron procesos de evaluación continua y un porcentaje bastante similar, del 78,4% (bastante = 35,28%; mucho = 43,15%), confirma que se trataba de una evaluación formativa con provisión de *feedback* por parte del profesor. En cuanto a si ese *feedback* se traducía en la posibilidad de repetir los trabajos para mejorarlos, el porcentaje de alumnos que reconoce que fue así sigue siendo positivo, de un 58,6% (bastante = 28,43%; mucho = 30,20%), aunque queda claro que una buena parte del *feedback* proporcionado no se traducía en esa posibilidad de mejora. Por otro lado, un 77,2% del alumnado (bastante = 36,55%; mucho = 40,61%) reconoce que se explicaban previamente los criterios de calidad de las distintas actividades, trabajos y exámenes. Por último, y en cuanto a si los sistemas de evaluación empleados en las asignaturas del proyecto tenían similitudes con los de otras asignaturas de las respectivas titulaciones, más del 50% (un 55,6%), indican que solo en unos pocos o algunos casos.
- Con relación al sistema de calificación de las asignaturas (pregunta 9), el 98,5% del alumnado reconoce que no provenía de la realización exclusiva de exámenes finales; un 95,4% dice que el sistema y los criterios de calificación se explicaban desde el principio de la asignatura y eran conocidos; y un 89,6% indica que las calificaciones del profesor estaban justificadas.
- Respecto a la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación de la asignatura (pregunta 10), queda claro que lo más habitual fue que el alumnado participara en su autoevaluación (un 72,08% del alumnado indica que fue así), aunque eso no se tradujo, en muchos casos, en procesos de autocalificación (solo un 43,1% del alumnado identifica que se autocalificó). La modalidad de evaluación menos practicada fue la de la calificación dialogada (solo un 34,5% del alumnado reconoce que la hubo) y, por su parte, la coevaluación quedó en un porcentaje intermedio con un 58,4% del alumnado que reconoce haberla practicado.
- En cuanto a las ventajas atribuidas al sistema de evaluación de las asignaturas del proyecto (pregunta 12), la más destacada por el alumnado es que favorece un aprendizaje activo (36,56 bastante + 51,27% mucho = 87,8%); por el contrario, la menos destacada, y la única que no alcanza un porcentaje superior al 50%, es que el sistema de evaluación haya sido previamente negociado y consensuado (21,37% bastante + 27,99 mucho = 49,4%). Las demás ventajas alcanzan valores positivos conforme al orden siguiente:
 - Relación entre teoría y práctica → 87,6% (bastante = 34,52%; mucho = 53,04%).
 - Centrado en el trabajo diario del alumnado → 85,5% (bastante = 34,01%; mucho = 51,53%).
 - Potencia un aprendizaje consciente → 84,8% (bastante = 44,24%; mucho = 40,60%).
 - Se aprende mucho más → 84,5% (bastante = 40,10%; mucho = 44,42%).

- Hay una mayor implicación del profesorado → 84,2% (bastante = 41,81%; mucho = 42,44%).
 - El trabajo en equipo se lleva a cabo de forma colaborativa → 82,5% (bastante = 33,25%; mucho = 49,25%).
 - Mejora el rendimiento académico → 82,1% (bastante = 39,70%; mucho = 42,42%).
 - Se aprenden formas alternativas de evaluación → 81,5% (bastante = 37,30%; mucho = 44,2%).
 - Mejora la calidad de los trabajos → 81,2% (bastante = 43,40%; mucho = 37,83%).
 - La calificación es más justa → 79,9% (bastante = 43,15%; mucho = 36,80%).
 - El aprendizaje es más motivador → 78,7% (bastante = 35,54%; mucho = 43,16%) [ver tabla 7.28]
 - Genera aprendizajes significativos → 78,6% (bastante = 39,09%; mucho = 39,59%) [ver tabla 7.32]
 - Evalúa todos los aspectos posibles → 77,9% (bastante = 41,88%; mucho = 36,04%).
 - Proporciona alternativas a todos los estudiantes → 76,4% (bastante = 35,53%; mucho = 40,87%).
 - Mejora el seguimiento y ayuda al alumnado → 74,9% (bastante = 39,59%; mucho = 35,29%) [ver tabla 7.30]
 - Propicia un aprendizaje más autónomo → 71,2% (bastante = 38,20%; mucho = 33,03%) [ver tabla 7.30]
 - Permite aprendizajes funcionales → 70,8% (bastante = 39,35%; mucho = 31,47%).
 - Existe retroalimentación y posibilidad de corregir los errores → 69,3% (bastante = 29,69%; mucho = 39,59%).
 - El seguimiento del alumnado es más individualizado → 53,6% (bastante = 31,48%; mucho = 22,08%).
- En cuanto a los inconvenientes atribuidos al sistema de evaluación de las asignaturas del proyecto (pregunta 13), los únicos que se reconocen abiertamente como tales son que el sistema exige mayor esfuerzo (35,79 bastante + 23,10% mucho = 58,9%) y que se trata de un sistema que hay que comprender previamente (37,05% bastante + 16,76 mucho = 53,8%). Los demás inconvenientes se quedan en valores por debajo del 50% de acuerdo al siguiente orden:
- Exige autoevaluarse → 43,7% (bastante = 22,85%; mucho = 20,81%). Al respecto hay que destacar que realmente esto no se puede considerar un inconveniente.
 - Se puede acumular mucho trabajo al final → 36,8% (bastante = 23,87%; mucho = 12,94%).
 - Hay falta de costumbre en el alumnado → 27,6% (bastante, 18,50%; mucho, 9,10%).
 - Tiene una dinámica de trabajo poco conocida → 22,3% (bastante = 14,98%; mucho = 7,36%).
 - Hay dificultades para trabajar en grupo → 21,3% (bastante = 12,95%; mucho = 8,37%).
 - Genera inseguridad y dudas sobre lo que hay que hacer → 15,0% (bastante = 11,45%; mucho = 3,56%).
 - Existe una desproporción entre el número de créditos de la asignatura y el trabajo que implica → 14,2% (bastante = 8,63%; mucho = 5,58%).

- El proceso de calificación es más complejo y a veces poco claro → 12,2% (bastante = 9,90%; mucho= 2,29%).
 - La valoración del trabajo es subjetiva → 9,54% (bastante = 6,11%; mucho = 3,43%).
 - Las correcciones son poco claras → 9,4% (bastante = 6,60%; mucho = 1,78%).
 - El sistema es injusto frente a otros procesos de evaluación → 6,1% (bastante = 4,57%; mucho = 1,52%).
- Por último, una gran mayoría del alumnado, el 82,2% se declara bastante satisfecho o muy satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura (pregunta 15).

Si nos fijamos en los valores de las medias obtenidos en las preguntas 3 y 15, estos son muy altos (4,24 y 4,20 respectivamente), lo que refuerza la idea de que el sistema de evaluación ha favorecido la adquisición de competencias profesionales y que ha dejado altamente satisfecho a la mayoría del alumnado.

En la figura 7.2 se recogen los valores de las medias obtenidos en los ítems analizados de la pregunta 7 y que tienen que ver con el sistema de evaluación en general.

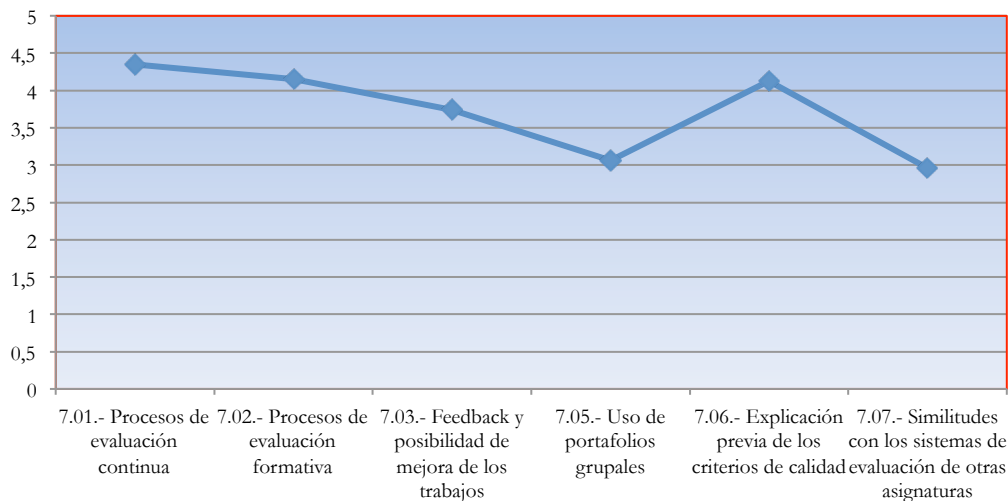


Fig. 7.2 Medias de los ítems de la pregunta 7 sobre aspectos generales del sistema de evaluación

Una vez más queda patente que los sistemas de evaluación utilizados han tenido una naturaleza continua y formativa y que en bastantes casos han ido acompañados de una explicación previa de los criterios de calidad de los trabajos, así como de la posibilidad de que esos trabajos se pudieran volver a entregar mejorados con base al *feedback* recibido. Todo ello supone la existencia de diferencias con los sistemas de evaluación de otras asignaturas cursadas por el alumnado.

A continuación, en la figura 7.3, se recogen las medias de los ítems analizados de la pregunta 12, la cual hace referencia a las ventajas atribuidas al sistema de evaluación de las asignaturas.

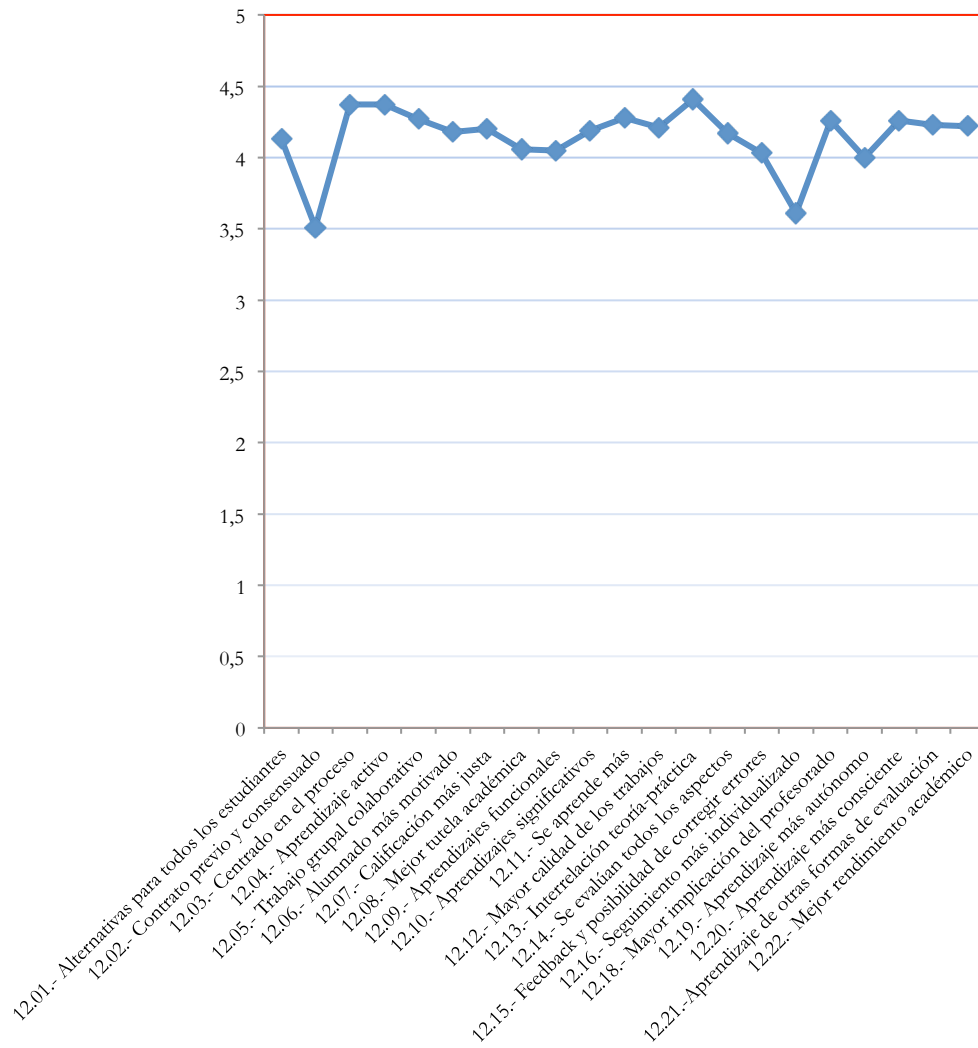


Fig. 7.3 Medias de los ítems de la pregunta 12 sobre ventajas del sistema de evaluación

Como se comprueba en la figura anterior, la práctica totalidad de las medias de los ítems referidos a ventajas del sistema de evaluación han alcanzado valores iguales o superiores a 4,0, quedando solo por debajo lo concerniente a la existencia de un contrato previo y consensuado del sistema de evaluación y lo referente al seguimiento individualizado del alumnado.

A continuación, en la figura 7.4, nos fijamos en las medias de los ítems analizados de la pregunta referida a los inconvenientes atribuidos al sistema de evaluación (pregunta 13).

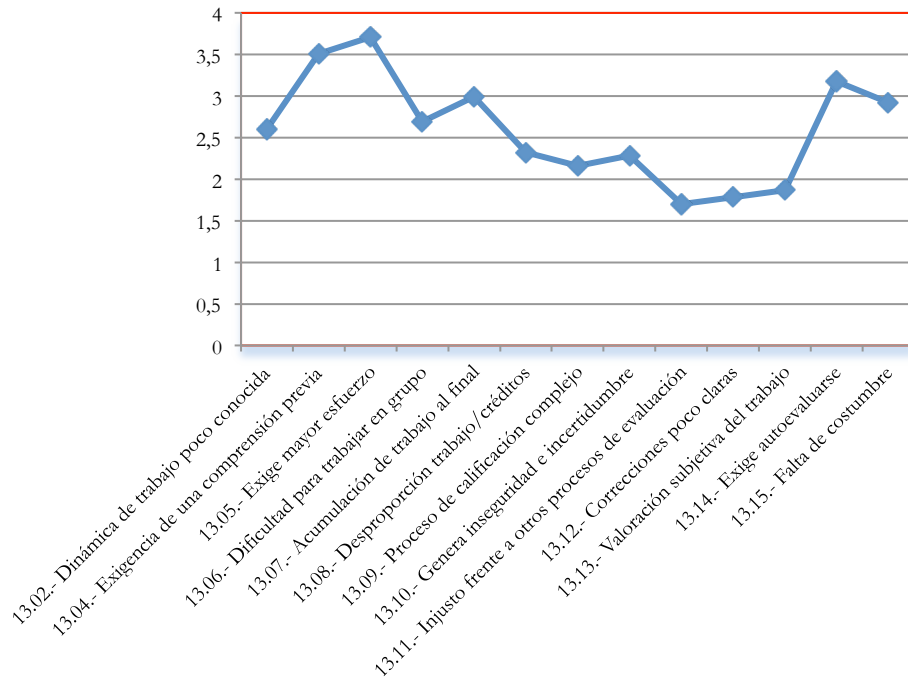


Fig. 7.4 Medias de los ítems de la pregunta 13 sobre inconvenientes del sistema de evaluación

A diferencia de lo que ocurría en la figura anterior, en ésta comprobamos que los únicos valores de medias que quedan por encima de 3,0 son los de los ítems referidos a que estos sistemas de evaluación implican mayor esfuerzo y precisan ser comprendidos previamente. El tercero en el que se da esta circunstancia, el referido a que el sistema exige que el alumnado se autoevalúe, no puede ser considerado un inconveniente, puesto que la participación del alumnado en los procesos de evaluación es algo importante y positivo.

- **Dimensión: Aspectos y valoraciones generales de la asignatura**

Por último, nos fijaremos en los resultados obtenidos en los ítems correspondientes a esta tercera dimensión.

Tabla 7.5 Resultados de los ítems de la dimensión ‘Aspectos y valoraciones generales de la asignatura’

ÍTEMS	N	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc	Total
		%						
1.- ¿Se ha negociado el programa de la asignatura al comienzo del curso?	394	16,24	7,87	16,24	23,60	22,09	13,96	100
11.01.- Desarrollo de la competencia profesional: Organizar y animar situaciones de aprendizaje	394	,51	3,30	17,26	40,36	36,29	2,28	100
11.02.- Desarrollo de la competencia profesional: Gestionar la progresión de los aprendizajes	394	,51	3,30	18,80	45,67	28,93	2,79	100
11.03.- Desarrollo de la competencia profesional: Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	394	4,82	8,88	28,43	29,69	23,36	4,82	100

ÍTEMS		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc	Total
11.04.- Desarrollo de la competencia profesional: Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	394	1,52	5,08	24,11	36,29	30,97	2,03	100
11.05.- Desarrollo de la competencia profesional: Trabajar en equipo con otros docentes	394	9,39	9,39	18,02	29,44	29,95	3,81	100
11.06.- Desarrollo de la competencia profesional: Participar en la gestión del centro escolar	394	21,37	20,10	24,93	19,08	7,88	6,61	100
11.07.- Desarrollo de la competencia profesional: Informar e implicar a las familias	394	35,88	22,39	21,12	11,19	4,58	4,83	100
11.08.- Desarrollo de la competencia profesional: Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	394	3,30	10,66	19,54	31,72	32,24	2,54	100
11.09.- Desarrollo de la competencia profesional: Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	394	5,58	13,96	25,23	32,89	17,26	5,08	100
11.10.- Desarrollo de la competencia profesional: Establecer procesos de evaluación formativa	394	2,54	8,63	19,03	35,03	28,93	5,84	100
14.- Señala la satisfacción global en relación con la asignatura	394	--	1,01	11,67	41,38	45,69	,25	100

Así pues, respecto a distintos aspectos y valoraciones generales de las asignaturas del proyecto, la percepción del alumnado arrojó como resultados más relevantes los siguientes:

- Solo un 45,7% del alumnado (bastante = 23,60%; mucho = 22,09%) indica que el programa de la asignatura se negoció al comienzo del curso (pregunta 1)
- En cuanto a las competencias profesionales desarrolladas por la asignatura (pregunta 11), solo en dos casos los resultados conjuntos de la opción ‘bastante’ y de la opción ‘mucho’ quedan por debajo del 50%, lo cual no es de extrañar por cuanto se trata de dos competencias que precisarían estar involucrados, de lleno, en la vida de un centro escolar, y ninguna de las asignaturas del proyecto implicaba eso. Concretamente, esas dos competencias son la de participar en la gestión del centro escolar (19,08% bastante + 7,88% mucho = 26,9%) y la de informar e implicar a las familias (11,19% bastante + 4,58% mucho = 15,8%). Las demás competencias alcanzaron valores positivos conforme al siguiente orden:
 - Organizar y animar situaciones de aprendizaje → 76,6% (bastante = 40,36%; mucho = 36,29%).
 - Gestionar la progresión de los aprendizajes → 74,6% (bastante = 45,67%; mucho = 28,93%).
 - Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro → 67,3% (bastante = 36,29%; mucho = 30,97%).
 - Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación → 63,9% (bastante = 31,72%; mucho = 32,24%).
 - Establecer procesos de evaluación formativa → 63,9% (bastante = 35,03%; mucho = 28,93%).
 - Trabajar en equipo con otros docentes → 59,4% (bastante = 29,44%; mucho = 29,95%).

- Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad → 53,0% (bastante = 29,69%; mucho = 23,36%).
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión → 50,1% (bastante = 32,89%; mucho = 17,26%).
- Por último, una gran mayoría del alumnado, el 87,1% se declara bastante satisfecho o muy satisfecho con la asignatura en su conjunto (pregunta 14).

Si nos fijamos en los valores de las medias obtenidos en las preguntas 1 y 14, estos son, respectivamente, de 3,32 y de 4,32, lo que pone de manifiesto que a pesar de que hay claros márgenes de mejora en cuanto a la negociación del programa de la asignatura, el grado de satisfacción general del alumnado con las asignaturas ha sido muy alto.

En la figura 7.5 se recogen los valores de las medias obtenidos en los ítems de la pregunta 11 relativa al desarrollo de competencias profesionales.

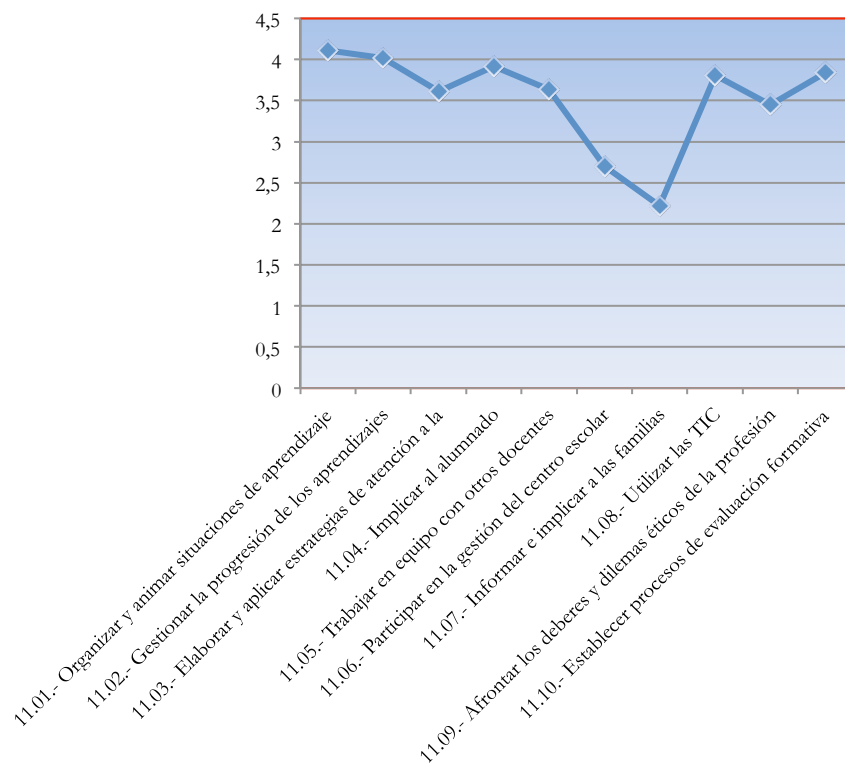


Fig. 7.5 Medias de los ítems de la pregunta 11 sobre el desarrollo de determinadas competencias profesionales

Una vez más, las medias nos informan de que las competencias profesionales en las que se dio un menor grado de desarrollo fueron aquellas que demandaban un contexto muy específico que no se daba en las asignaturas implicadas. Por el contrario, destacan los valores alcanzados en competencias tales como la de organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; implicar al alumnado; y establecer procesos de evaluación formativa.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Tal como se indicó en 6.3.3.1, para la realización del análisis comparativo se tuvieron en cuenta las siguientes variables predictoras o independientes:

- Variable independiente dicotómica:
 - Tipo de titulación a la que pertenecía la asignatura (1 = Educación ; 2 = otras)
- Variables independientes no dicotómicas:
 - Experiencia del profesor con los sistemas de evaluación formativa (1 = Novel ; 2 = De experiencia media ; 3 = Experto)
 - Curso en el que estaba ubicada la asignatura (1 = 1º ; 2 = 2º ; 3 = 3º ; 4 = 4º)
 - Nº de créditos de la asignatura (1 = 4,5 cr. ; 2 = 6,0 cr. ; 3 = 8,0 cr.)
 - Nº de alumnos matriculados en la asignatura (1 = de 0 a 55 ; 2 = de 56 a 85; 3 = más de 85)

En función de lo anterior, y aun cuando lo ideal es que las muestras para los distintos niveles de cada variable estuvieran equilibradas, lo cierto es que tal y como se comprueba en el anexo XXXII, hay casos en los que eso no ha podido ser. En las tablas 7.6 y 7.7 se especifica la situación para cada una de las variables dicotómicas y no dicotómicas.

Tabla 7.6 Muestras para cada nivel de la variable independiente dicotómica

VARIABLE	NIVELES	MUESTRA POR NIVELES
Tipo de titulación	1 = Educación	7 asignaturas
	2 = otras	3 asignaturas

El desequilibrio en el número de asignaturas de cada uno de los dos niveles de la variable ha sido lógico por el origen y naturaleza del proyecto de innovación educativa.

Tabla 7.7 Muestras para cada nivel de las variables independientes no dicotómicas

VARIABLE	NIVELES	MUESTRA POR NIVELES
Experiencia del profesor	1 = Novel	3 asignaturas
	2 = De experiencia media	5 asignaturas
	3 = Experto	2 asignaturas
Curso	1 = 1º	3 asignaturas
	2 = 2º	3 asignaturas
	3 = 3º	3 asignaturas
	4 = 4º	1 asignatura
Nº de créditos	1 = 4,5 cr.	2 asignaturas
	2 = 6,0 cr.	7 asignaturas
	3 = 8,0 cr.	1 asignatura
Nº de alumnos	1 = de 0 a 55	4 asignaturas
	2 = de 56 a 85	4 asignaturas
	3 = más de 85	2 asignaturas

Es en los niveles 4º curso (variable ‘curso’) y 8,0 créditos (variable ‘nº de créditos’) donde la muestra aparece más reducida comparada con la de los otros niveles, lo cual ha sido algo meramente circunstancial.

Para el tratamiento de los datos relativos a los ítems seleccionados del cuestionario en los que se utilizaba una escala tipo Likert con cinco puntos de acuerdo (además de la opción No sabe/No contesta), se aplicaron dos tipos de pruebas: una para la variable independiente dicotómica (*Prueba de la t o prueba t de Student*) y otra para las variables independientes no dicotómicas (*Análisis de varianza de un factor*).

En ambos casos se desestimaron tanto los casos de los ítems no contestados, como aquellos en los que la respuesta del alumnado fue ‘No sabe/No contesta’ (Ns/Nc), puesto que no ofrecían información relevante para nuestro estudio.

RESULTADOS DE LA VARIABLE PREDICTORA DICOTÓMICA

De acuerdo a las tres dimensiones que también tuvimos en cuenta en el análisis descriptivo, nos encontramos con los siguientes resultados para las distintas variables.

Variable independiente: tipo de titulación (= variable rama)

Se trata de ver si el hecho de que una asignatura perteneciera a una titulación de la rama de Educación o no, tuvo alguna incidencia en los resultados obtenidos.

- **Dimensión: Metodología empleada**

En la tabla 7.8, se recogen los resultados de los ítems (variables dependientes) correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable independiente ‘tipo de titulación’.

Tabla 7.8 Variable tipo de titulación: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘metodología empleada’

VARIABLES DEPENDIENTES (Ítems)	RAMA DE EDUCACIÓN	OTRAS RAMAS	t	p Sig. (bilateral)	Sig. de la t
	Media	Media			
P2 (Ítem 2)	4,31	3,90	4,876	,000	***
P41 (Ítem 4.01)	3,30	3,87	-4,194	,000	***
P410 (Ítem 4.10)	3,09	3,46	-2,474	,014	*
P55 (Ítem 5.05)	4,05	4,47	-4,152	000	***
P65 (Ítem 6.05)	4,66	4,43	2,592	,010	*

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,01$

*** = $p < 0,001$

Como se comprueba en la tabla anterior, se han dado diferencias muy significativas (Sig. = ,000) en tres de los cinco ítems, siendo favorables a las asignaturas de la rama de Educación en el caso de la adquisición de competencias (ítem 2), y favorables a las asignaturas de otras ramas en los casos del uso de proyectos tutelados (ítem 4.01) y de las plataformas virtuales (ítem 5.05).

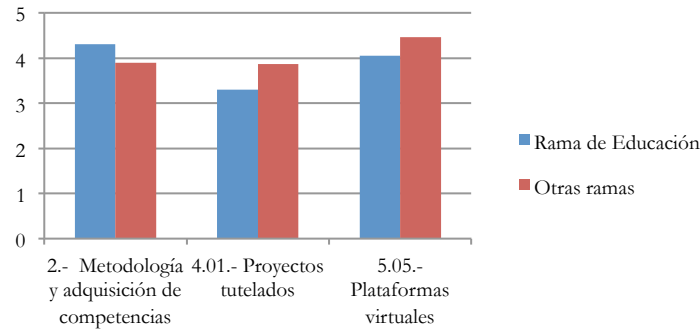


Fig. 7.6 Ítems de la dimensión ‘Metodología empleada’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘tipo de titulación’

Por su parte, con un nivel de significación inferior a 0,05 encontramos diferencias en los siguientes ítems:

Favorables a las asignaturas de la rama de Educación

- La asignatura ha estado acompañada de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional [P65 (ítem 6.05)].

Favorables a las asignaturas de otras ramas

- Se ha usado la observación de prácticas docentes [P410 (ítem 4.10)]

• **Dimensión: Sistema de evaluación**

En la tabla 7.9, se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable independiente ‘tipo de titulación’.

Tabla 7.9 Variable tipo de titulación: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘sistema de evaluación’

VARIABLES DEPENDIENTES (Ítems)	RAMA DE EDUCACIÓN Media	OTRAS RAMAS Media	t	p Sig. (bilateral)	Sig. de la t
P3 (Ítem 3)	4,32	4,03	3,677	,000	***
P72 (Ítem 7.02)	4,24	3,95	2,914	,004	**
P73 (Ítem 7.03)	3,83	3,53	2,319	,021	*
P76 (Ítem 7.06)	4,21	3,96	2,463	,014	*
P12_1 (Ítem 12.01)	4,29	3,75	4,847	,000	***
P12_2 (Ítem 12.02)	3,78	2,73	6,396	,000	***
P12_3 (Ítem 12.03)	4,54	3,97	5,917	,000	***
P12_4 (Ítem 12.04)	4,56	3,95	7,773	,000	***
P12_5 (Ítem 12.05)	4,44	3,88	4,776	,000	***
P12_6	4,36	3,78	5,344	,000	***

VARIABLES DEPENDIENTES (Ítems)	RAMA DE EDUCACIÓN Media	OTRAS RAMAS Media	t	p Sig. (bilateral)	Sig. de la t
(Ítem 12.06)					
P12_7 (Ítem 12.07)	4,33	3,86	5,411	,000	***
P12_8 (Ítem 12.08)	4,18	3,77	3,691	,000	***
P12_9 (Ítem 12.09)	4,15	3,82	3,393	,001	**
P12_10 (Ítem 12.10)	4,33	3,85	5,354	,000	***
P12_11 (Ítem 12.11)	4,40	4,01	4,577	,000	***
P12_12 (Ítem 12.12)	4,29	4,00	3,214	,002	**
P12_13 (Ítem 12.13)	4,53	4,12	4,426	,000	***
P12_14 (Ítem 12.14)	4,29	3,87	4,780	,000	***
P12_15 (Ítem 12.15)	4,24	3,53	5,936	,000	***
P12_16 (Ítem 12.16)	3,75	3,26	4,222	,000	***
P12_19 (Ítem 12.19)	4,09	3,77	2,763	,006	**
P12_20 (Ítem 12.20)	4,35	4,01	3,642	,000	***
P12_21 (Ítem 12.21)	4,35	3,91	4,190	,000	***
P12_22 (Ítem 12.22)	4,32	3,94	3,678	,000	***
P13_5 (Ítem 13.05)	3,81	3,49	2,886	,004	**
P13_6 (Ítem 13.06)	2,59	2,93	-2,654	,008	**
P13_9 (Ítem 13.09)	2,05	2,44	-3,191	,002	**
P13_10 (Ítem 13.10)	2,11	2,66	-4,363	,000	***
P13_11 (Ítem 13.11)	1,58	1,99	-3,488	,001	**
P13_12 (Ítem 13.12)	1,67	2,04	-3,172	,002	**
P13_14 (Ítem 13.14)	3,48	2,44	6,865	,000	***

* = p < 0,05

** = p < 0,01

*** = p < 0,001

Como se ve en la tabla anterior, y se confirma en las figuras 7.7 y 7.8, ha habido diferencias muy significativas (Sig. = ,000) en un buen número de ítems, siendo en todos los casos favorables a las asignaturas de la rama de Educación. La única excepción se da en el ítem 13.10, el cual hace referencia al inconveniente de que estos sistemas pueden llegar a generar inseguridad y dudas, lo cual significa que el inconveniente fue significativamente más acusado en las asignaturas que no pertenecían a la rama de Educación.

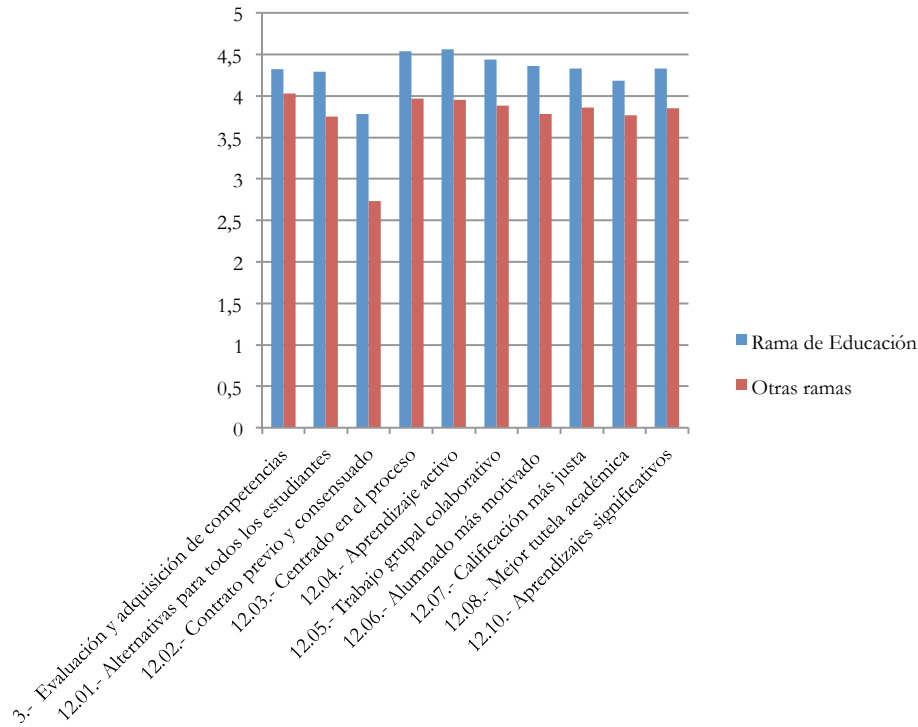


Fig. 7.7 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘tipo de titulación’ (1)

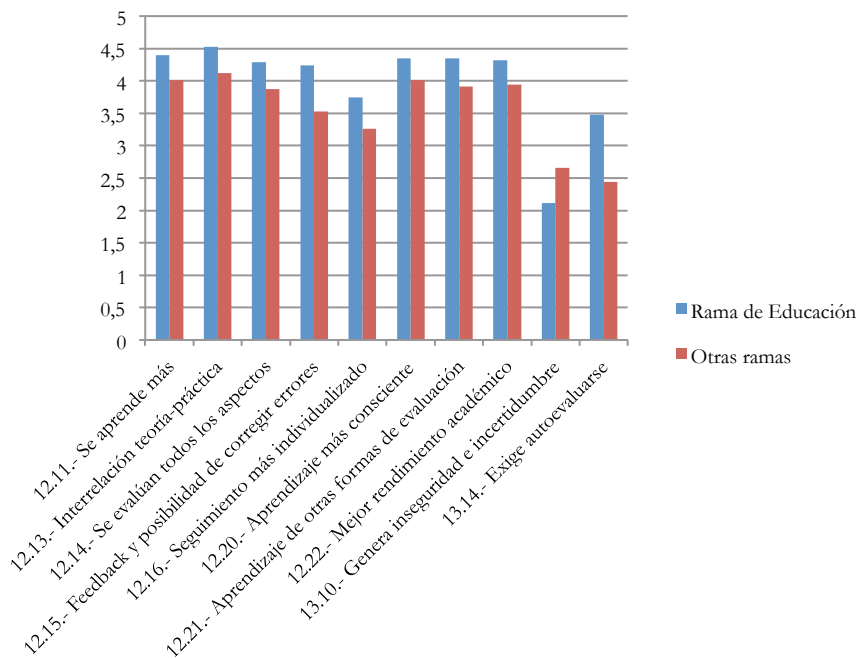


Fig. 7.8 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘tipo de titulación’ (2)

La misma tendencia general favorable a las asignaturas de la rama de Educación se puede observar en aquellos ítems en los que hay diferencias con un nivel de significación inferior a 0,01 o a 0,05.

a) Con un nivel de significación inferior a 0,01:

Favorables a las asignaturas de la rama de Educación

- Se utilizaban procesos de evaluación formativa con posibilidad de corrección y mejora [P72 (ítem 7.02)]
- El sistema permite aprendizajes funcionales [P12_9 (ítem 12.09)]
- Se mejora la calidad de los trabajos exigidos [P12_12 (ítem 12.12)]
- El aprendizaje es más autónomo [P12_19 (ítem 12.19)]
- El sistema exige mayor esfuerzo [P13_5 (ítem 13.05)]

Favorables a las asignaturas de otras ramas

- Existe dificultad para trabajar en grupo [P13_6 (ítem 13.06)]
- El proceso de calificación es más complejo y poco claro (13_9)
- El sistema es injusto frente a otros sistemas de evaluación (13_11)
- Las correcciones habían sido poco claras [P13_12 (ítem 13.12)].

b) Con un nivel de significación inferior a 0,05:

Favorables a las asignaturas de la rama de Educación

- Las observaciones realizadas sobre los trabajos y actividades podía derivar en su repetición para mejorarlos [P73 (ítem 7.03)]
- Se explicaban previamente los criterios de calidad de las actividades, trabajos o exámenes [P76 (ítem 7.06)]

• **Dimensión: Aspectos y valoraciones generales de la asignatura**

Por último, en la tabla 7.10 se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘tipo de titulación’.

Tabla 7.10 Variable tipo de titulación: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘aspectos y valoraciones generales de la asignatura’

VARIABLES DEPENDIENTES (Ítems)	RAMA DE EDUCACIÓN	OTRAS RAMAS	t	p Sig. (bilateral)	Sig. de la t
	Media	Media			
P1 (Ítem 1)	3,63	2,48	6,749	,000	***
P11_1 (Ítem 11.01)	4,24	3,80	4,842	,000	***
P11_2 (Ítem 11.02)	4,10	3,82	3,078	,002	**
P11_4 (Ítem 11.04)	4,03	3,65	3,656	,000	***
P11_7 (Ítem 11.07)	2,36	1,90	3,418	,001	**
P11_8 (Ítem 11.08)	3,69	4,25	-4,385	,000	***
P11_10 (Ítem 11.10)	3,99	3,46	4,467	,000	***

* = p < 0,05

** = p < 0,01

*** = p < 0,001

Como se comprueba en la tabla anterior, se han dado diferencias muy significativas (Sig. = ,000) en los ítems referidos a la negociación del programa de la asignatura (ítem 1) y al desarrollo de varias competencias profesionales (ítems de la pregunta 11). En todos los casos son favorables a las asignaturas de la rama de Educación excepto en el caso del desarrollo de la competencia del uso de las TIC (ítem 11.08).

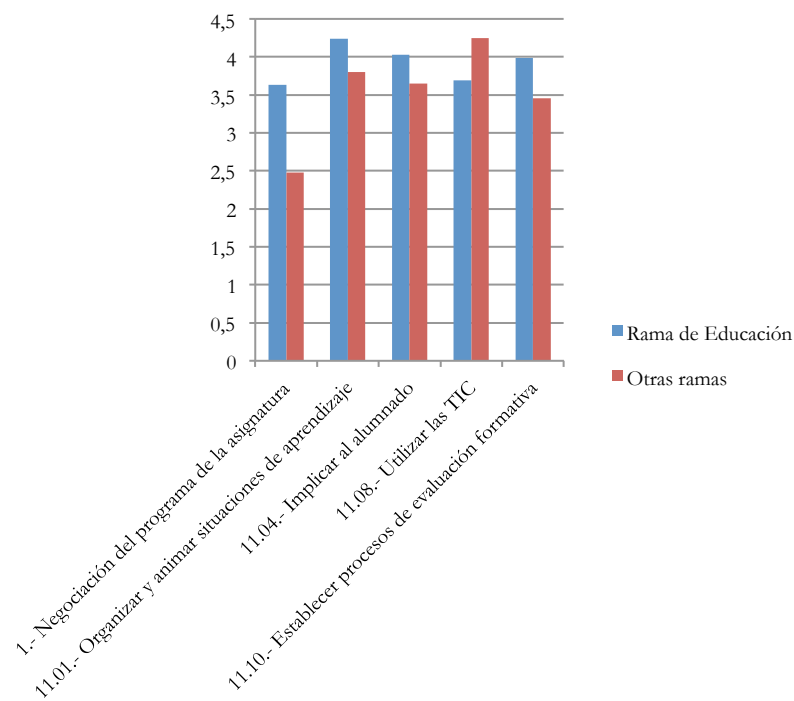


Fig. 7.9 Ítems de la dimensión ‘Aspectos y valoraciones generales de la asignatura’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘tipo de titulación’

La misma tendencia favorable a las asignaturas de la rama de Educación se mantiene en los ítems en los que hay diferencias con un nivel de significación inferior a 0,01:

Favorables a las asignaturas de la rama de Educación

- Desarrollo de la competencia profesional de gestionar la progresión de los aprendizajes [P11_2 (ítem 11.02)]
- Desarrollo de la competencia profesional de informar e implicar a las familias [P11_7 (ítem 11.07)]

RESULTADOS DE LAS VARIABLES PREDICTORAS NO DICOTÓMICAS

De acuerdo a las tres dimensiones que hemos tenido en cuenta hasta aquí, nos encontramos con los siguientes resultados para las distintas variables.

Variable independiente (factor): experiencia del profesor

Se trata de comprobar si el nivel de experiencia que tenía el profesorado en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa, tuvo alguna incidencia en los resultados obtenidos.

• **Dimensión: Metodología empleada**

En la tabla 7.11, se recogen los resultados de los ítems (variables dependientes) correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable independiente ‘experiencia del profesor’.

Tabla 7.11 Variable experiencia del profesor: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘metodología empleada’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 (Novel) Media	2 (Experiencia media) Media	3 (Experto) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P2 (Ítem 2)	3,90	4,32	4,28	11,942	,000 ***	-,442 (1-2)	,000 ***
						-,379 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,90 (Sig. = 1,000) y otro para 4,28 y 4,32 (Sig. = ,919)							
P41 (Ítem 4.01)	3,87	3,31	3,28	8,106	,000 ***	,562 (1-2)	,001 **
						,594 (1-3)	,011 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,28 y 3,31 (Sig. = ,984) y otro para 3,87 (Sig. = 1,000)							
P410 (Ítem 4.10)	3,46	3,06	3,19	3,295	,038 *	,391 (1-2)	,038 *
						Un único subconjunto homogéneo con las tres medias (Sig = ,103)	
P55 (Ítem 5.05)	4,47	3,96	4,34	9,900	,000 ***	,510 (1-2)	,000 ***
						-,382 (2-3)	,038 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,96 (Sig. = 1,000) y otro para 4,34 y 4,47 (Sig. = ,677)							
P65 (Ítem 6.05)	4,43	4,59	4,86	6,778	,001 **	-,432 (1-3)	,001 **
						-,267 (2-3)	,049 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,43 y 4,59 (Sig. = ,296) y otro para 4,86 (Sig. = 1,000)							

* = p < 0,05

** = p < 0,01

*** = p < 0,001

A partir de la tabla anterior encontramos unas pocas diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

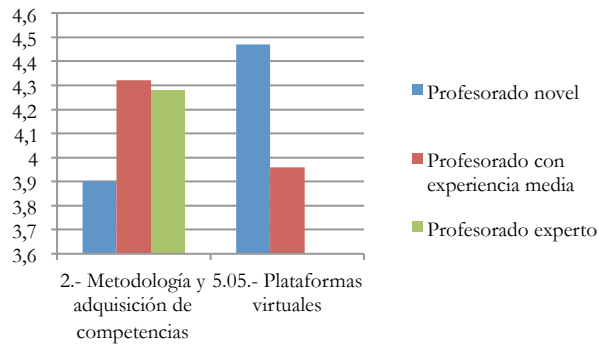


Fig. 7.10 Ítems de la dimensión ‘Metodología empleada’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘experiencia del profesor’

Como se comprueba en la figura anterior, hay diferencias muy significativas a favor del profesorado con experiencia media y del profesorado experto con relación al grado de adquisición de competencias (ítem 2). De hecho, como se aprecia en la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos para este ítem, el profesorado con experiencia media y el profesorado experto conforman un subconjunto con un nivel de significatividad muy alto (Sig. = ,919), mientras que el profesorado novel queda solo en otro subconjunto.

Por el contrario, la diferencia en el uso de plataformas virtuales (ítem 5.05) es significativamente favorable a las asignaturas del profesorado novel respecto a las asignaturas del profesorado con experiencia media.

Con niveles de significación inferiores a 0,01 encontramos diferencias en los siguientes ítems:

Favorables al profesorado novel respecto al profesorado con experiencia media

- Uso de proyectos tutelados [P41 (ítem 4.01)]

Favorables al profesorado experto respecto al profesorado novel

- La asignatura se ha acompañado de prácticas profesionales que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional [P65 (ítem 6.05)]

Con niveles de significación inferiores a 0,05 encontramos diferencias en los siguientes ítems:

Favorables al profesorado novel respecto al profesorado con experiencia media

- Observación de prácticas docentes [P410 (ítem 4.10)]

Favorables al profesorado novel respecto al profesorado experto

- Uso de proyectos tutelados [P41 (ítem 4.01)]

Favorables al profesorado experto respecto al profesorado con experiencia media

- Uso de plataformas virtuales [P55 (ítem 5.05)]
- La asignatura se ha acompañado de prácticas profesionales que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional [P65 (ítem 6.05)]

• **Dimensión: Sistema de evaluación**

En la tabla 7.12, se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘experiencia del profesor’.

Tabla 7.12 Variable experiencia del profesor: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘sistema de evaluación’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 (Novel) Media	2 (Experiencia media) Media	3 (Experto) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P3 (Ítem 3)	4,03	4,36	4,22	7,753	,001**	-,333 (1-2)	,001**
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,03 y 4,22 (Sig. = ,174) y otro para 4,22 y 4,36 (Sig. = ,362)						
P72 (Ítem 7.02)	3,95	4,22	4,31	4,455	,012*	-,273 (1-2)	,036*
						-,358 (1-3)	,041*
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,95 y 4,22 (Sig. = ,099) y otro para 4,22 y 4,31 (Sig. = ,796)						
P76 (Ítem 7.06)	3,96	4,24	4,11	3,531	,030*	-,281 (1-2)	,031*
	Un único subconjunto homogéneo con las tres medias (Sig. = ,086)						
P77 (Ítem 7.07)	3,13	2,79	3,25	6,103	,002**	,345 (1-2)	,030*
						-,463 (2-3)	,015*
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,79 y 3,13 (Sig. = ,086) y otro para 3,13 y 3,25 (Sig. = ,750)						
P12_1 (Ítem 12.01)	3,75	4,32	4,20	14,428	,000***	-,574 (1-2)	,000***
						-,450 (1-3)	,007**
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,75 (Sig. = 1,000) y otro para 4,20 y 4,32 (Sig. = ,626)						
P12_2 (Ítem 12.02)	2,73	3,74	3,93	23,297	,000***	- 1,009 (1-2)	,000***
						- 1,201 (1-3)	,000***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,73 (Sig. = 1,000) y otro para 3,74 y 3,93 (Sig. = ,601)						
P12_3 (Ítem 12.03)	3,97	4,52	4,57	22,634	,000***	-,551 (1-2)	,000***
						-,596 (1-3)	,000***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,97 (Sig. = 1,000) y otro para 4,52 y 4,57 (Sig. = ,911)						
P12_4 (Ítem 12.04)	3,95	4,53	4,65	30,834	,000***	-,584 (1-2)	,000***
						-,697 (1-3)	,000***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,95 (Sig. = 1,000) y otro para 4,53 y 4,65 (Sig. = ,000)						

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 (Novel) Media	2 (Experiencia media) Media	3 (Experto) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
	,525)						
P12_5 (Ítem 12.05)	3,88	4,39	4,62	17,868	,000 ***	-,508 (1-2)	,000 ***
						-,736 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,88 (Sig. = 1,000) y otro para 4,39 y 4,62 (Sig. = ,183)							
P12_6 (Ítem 12.06)	3,78	4,37	4,32	18,285	,000 ***	-,592 (1-2)	,000 ***
						-,545 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,78 (Sig. = 1,000) y otro para 4,32 y 4,37 (Sig. = ,928)							
P12_7 (Ítem 12.07)	3,86	4,33	4,34	14,604	,000 ***	-,468 (1-2)	,000 ***
						-,475 (1-3)	,001 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,86 (Sig. = 1,000) y otro para 4,33 y 4,34 (Sig. = ,998)							
P12_8 (Ítem 12.08)	3,77	4,21	4,09	8,487	,000 ***	-,437 (1-2)	,000 ***
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,77 (Sig. = 1,000) y otro para 4,09 y 4,21 (Sig. = ,663)	
P12_9 (Ítem 12.09)	3,82	4,16	4,09	5,906	,003 **	-,339 (1-2)	,003 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,82 y 4,09 (Sig. = ,070) y otro para 4,09 y 4,16 (Sig. = ,846)	
P12_10 (Ítem 12.10)	3,85	4,31	4,40	14,638	,000 ***	-,463 (1-2)	,000 ***
						-,555 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,85 (Sig. = 1,000) y otro para 4,31 y 4,40 (Sig. = ,719)							
P12_11 (Ítem 12.11)	4,01	4,37	4,48	10,980	,000 ***	-,365 (1-2)	,000 ***
						-,476 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,01 (Sig. = 1,000) y otro para 4,37 y 4,48 (Sig. = ,588)							
P12_12 (Ítem 12.12)	4,00	4,29	4,28	5,488	,004 **	-,291 (1-2)	,006 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,00 (Sig. = 1,000) y otro para 4,28 y 4,29 (Sig. = ,991)	
P12_13 (Ítem 12.13)	4,12	4,53	4,54	12,663	,000 ***	-,410 (1-2)	,000 ***
						-,419 (1-3)	,001 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,12 (Sig. = 1,000) y otro para 4,53 y 4,54 (Sig. = ,996)							
P12_14 (Ítem 12.14)	3,87	4,26	4,37	11,915	,000 ***	-,391 (1-2)	,000 ***
						-,499 (1-3)	,000 ***

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 (Novel) Media	2 (Experiencia media) Media	3 (Experto) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,87 (Sig. = 1,000) y otro para 4,26 y 4,37 (Sig. = ,603)						
P12_15 (Ítem 12.15)	3,53	4,28	4,11	20,594	,000 ***	-,751 (1-2)	,000 ***
						-,584 (1-3)	,001 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,53 (Sig. = 1,000) y otro para 4,11 y 4,28 (Sig. = ,491)						
P12_16 (Ítem 12.16)	3,26	3,80	3,59	9,965	,000 ***	-,540 (1-2)	,000 ***
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,26 y 3,59 (Sig. = ,073) y otro para 3,59 y 3,80 (Sig. = ,345)	
P12_19 (Ítem 12.19)	3,77	4,11	3,93	4,304	,014 *	-,336 (1-2)	,016 *
						Un único subconjunto homogéneo con las tres medias (Sig = ,127)	
P12_20 (Ítem 12.20)	4,01	4,35	4,37	6,973	,001 **	-,342 (1-2)	,002 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,01 (Sig. = 1,000) y otro para 4,35 y 4,37 (Sig. = ,995)	
P12_21 (Ítem 12.21)	3,91	4,39	4,06	10,936	,000 ***	-,484 (1-2)	,000 ***
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,91 y 4,06 (Sig. = ,593) y otro para 4,06 y 4,39 (Sig. = ,094)	
P12_22 (Ítem 12.22)	3,94	4,33	4,26	6,863	,001 **	-,391 (1-2)	,001 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,94 y 4,26 (Sig. = ,112) y otro para 4,26 y 4,33 (Sig. = ,876)	
P13_5 (Ítem 13.05)	3,49	3,72	4,09	7,872	,000 ***	-,602 (1-3)	,000 ***
						-,378 (2-3)	,027 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,49 y 3,72 (Sig. = ,258) y otro para 4,09 (Sig. = 1,000)						
P13_6 (Ítem 13.06)	2,93	2,48	2,91	6,965	,001 **	,446 (1-2)	,004 **
						-,425 (2-3)	,035 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,48 (Sig. = 1,000) y otro para 2,91 y 2,93 (Sig. = ,991)						
P13_7 (Ítem 13.07)	3,18	2,80	3,23	4,781	,009 **	,372 (1-2)	,037 *
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,80 y 3,18 (Sig. = ,100) y otro para 3,18 y 3,23 (Sig. = ,949)	
P13_8 (Ítem 13.08)	2,49	2,15	2,58	4,605	,011 *	-,428 (2-3)	,044 *
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,15 y 2,49 (Sig. = ,140) y otro para 2,49 y 2,58 (Sig. = ,851)	
P13_9 (Ítem 13.09)	2,44	1,91	2,48	12,390	,000 ***	,535 (1-2)	,000 ***
						-,579 (2-3)	,001 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,91 (Sig. = 1,000) y otro para 2,44 y 2,48 (Sig. = ,958)						

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 (Novel) Media	2 (Experiencia media) Media	3 (Experto) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P13_10 (Ítem 13.10)	2,66	1,96	2,58	19,160	,000 ***	,703 (1-2)	,000 ***
						-,618 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,96 (Sig. = 1,000) y otro para 2,58 y 2,66 (Sig. = ,847)							
P13_11 (Ítem 13.11)	1,99	1,57	1,61	7,812	,000 ***	,424 (1-2)	,001 **
						,381 (1-3)	,033 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,57 y 1,61 (Sig. = ,949) y otro para 1,99 (Sig. = 1,000)							
P13_12 (Ítem 13.12)	2,04	1,63	1,83	6,019	,003 **	,410 (1-2)	,003 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,63 y 1,83 (Sig. = ,362) y otro para 1,83 y 2,04 (Sig. = ,343)	
P13_14 (Ítem 13.14)	2,44	3,50	3,43	23,575	,000 ***	-1,053 (1-2)	,000 ***
						-,984 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,44 (Sig. = 1,000) y otro para 3,43 y 3,50 (Sig. = ,935)							

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

En la tabla anterior se constata que hay numerosos casos con diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

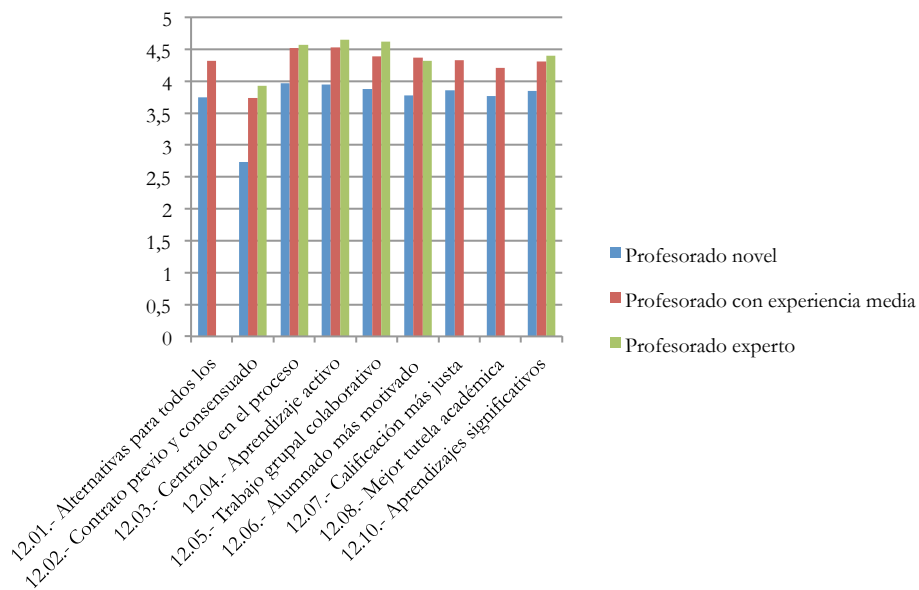


Fig. 7.11 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘experiencia del profesor’ (1)

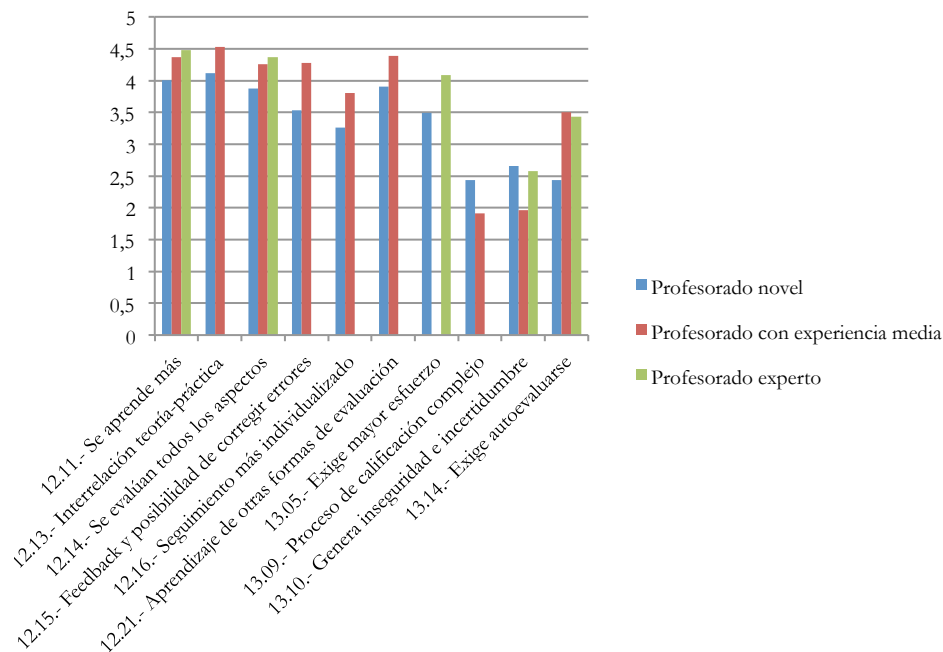


Fig. 7.12 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘experiencia del profesor’ (2)

Observando las dos figuras anteriores se pone de manifiesto que todas las diferencias muy significativas que atañen a ventajas, se dan a favor de las asignaturas impartidas por profesorado con experiencia media y/o por profesorado experto, en detrimento de las impartidas por profesorado novel. De hecho, para el caso del ítem 12.03 (sobre que el sistema está centrado en el proceso), la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos indica que las asignaturas del profesorado con experiencia media y del profesorado experto conforman un subconjunto con un nivel de significatividad muy alto (Sig. = ,911), respecto a las del profesorado novel. Lo mismo ocurre con la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos en el ítem 12.06 (sobre la mayor motivación del alumnado), donde las asignaturas del profesorado con experiencia media y del profesorado experto conforman un subconjunto con un nivel de significatividad muy alto (Sig. = ,928) respecto a las del profesorado novel.

En cambio, con los inconvenientes en los que se dan diferencias significativas, ocurre lo contrario (ver ítems 13.09 y 13.10), salvo en lo que tiene que ver con las exigencias del sistema (ítem 13.05) y la exigencia de que el alumnado se autoevalúe (ítem 13.14). En este último caso, cabe decir que realmente no estamos ante un inconveniente del sistema; al respecto, en la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos, las asignaturas del profesorado con experiencia media y del profesorado experto conforman un subconjunto con un alto nivel de significatividad (Sig. = ,935) frente a las del profesorado novel que quedan solas en otro subconjunto.

La misma tendencia general, favorable a las asignaturas impartidas por profesorado con experiencia media y/o a las asignaturas impartidas por profesorado experto, se puede observar en aquellos ítems en los que hay diferencias con un nivel de significación inferior a 0,01 o a 0,05.

- a) Con niveles de significación inferiores a 0,01:

Favorables al profesorado novel respecto al profesorado con experiencia media

- Existen dificultades para trabajar en grupo [P13_6 (ítem 13.06)]
- El sistema es injusto frente a otros procesos de evaluación [P13_11 (ítem 13.11)]
- Las correcciones han sido poco claras [P13_12 (ítem 13.12)]

Favorables al profesorado con experiencia media respecto al profesorado novel

- La evaluación favorece la adquisición de competencias profesionales [P3 (ítem 3)]
- Permite aprendizajes funcionales [P12_9 (ítem 12.09)]
- Mejora la calidad de los trabajos exigidos [P12_12 (ítem 12.12)]
- El estudiante es más consciente de su aprendizaje [P12_20 (ítem 12.20)]
- Se mejora el rendimiento académico [P12_22 (ítem 12.22)]

Favorables al profesorado experto respecto al profesorado novel

- Ofrece alternativas a todos los estudiantes [P12_1 (ítem 12.01)]
- La calificación es más justa [P12_7 (ítem 12.07)]
- Hay interrelación entre la teoría y la práctica [P12_13 (ítem 12.13)]
- Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores [P12_15 (ítem 12.15)]

Favorables al profesorado experto respecto al profesorado con experiencia media

- El sistema de calificación es más complejo y poco claro [P13_9 (ítem 13.09)]

b) Con niveles de significación inferiores a 0,05:

Favorables al profesorado novel respecto al profesorado con experiencia media

- Se puede acumular mucho trabajo al final [P13_7 (ítem 13.07)]

Favorables al profesorado novel respecto al profesorado experto

- El sistema es injusto frente a otros procesos de evaluación [P13_11 (ítem 13.11)]

Favorables al profesorado novel y al profesorado experto respecto al profesorado con experiencia media

- Existieron similitudes con los sistemas de evaluación de otras asignaturas [P77 (ítem 7.07)]

Favorables al profesorado con experiencia media respecto al profesorado novel

- Se explicaban previamente los criterios de calidad de las actividades, trabajos o exámenes [P76 (ítem 7.06)]
- El aprendizaje es más autónomo [P12_19 (ítem 12.19)]

Favorables al profesorado con experiencia media y al profesorado experto respecto al profesorado novel

- Se utilizaban procesos de evaluación formativa que incluían la posibilidad de mejorar y corregir los errores [P72 (ítem 7.02)]

Favorables al profesorado experto respecto al profesorado con experiencia media

- El sistema exige mayor esfuerzo [P13_5 (ítem 13.05)]
- Existen dificultades para trabajar en grupo [P13_6 (ítem 13.06)]
- Desproporción trabajo/créditos [P13_8 (ítem 13.08)]

- **Dimensión: Aspectos y valoraciones generales de la asignatura**

En la tabla 7.13, se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘experiencia del profesor’.

Tabla 7.13 Variable experiencia del profesor: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘aspectos y valoraciones generales de la asignatura’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 (Novel) Media	2 (Experiencia media) Media	3 (Experto) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P1 (Ítem 1)	2,48	3,62	3,67	24,825	,000 ***	- 1,140 (1-2)	,000 ***
						- 1,194 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,48 (Sig. = 1,000) y otro para 3,62 y 3,67 (Sig. = ,964)							
P11_1 (Ítem 11.01)	3,80	4,20	4,38	13,009	,000 ***	- ,400 (1-2)	,000 ***
						- ,585 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,80 (Sig. = 1,000) y otro para 4,20 y 4,38 (Sig. = ,273)							
P11_2 (Ítem 11.02)	3,82	4,06	4,25	6,073	,003 **	- ,234 (1-2)	,048 *
						- ,422 (1-3)	,004 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,82 y 4,06 (Sig. = ,117) y otro para 4,06 y 4,25 (Sig. = ,253)							
P11_4 (Ítem 11.04)	3,65	4,05	3,97	6,872	,001 **	- ,401 (1-2)	,001 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,65 y 3,97 (Sig. = ,053) y otro para 3,97 y 4,05 (Sig. = ,811)	
P11_7 (Ítem 11.07)	1,90	2,37	2,33	5,850	,003 **	- ,69 (1-2)	,004 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1.90 (Sig. = 1,000) y otro para 2,33 y 2,37 (Sig. = ,977)	
P11_8 (Ítem 11.08)	4,15	3,79	3,26	14,093	,000 ***	,354 (1-2)	,020 *
						,886 (1-3)	,000 ***
						,533 (2-3)	,003 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,26 (Sig. = 1,000) y otro para 3,79 y 4,15 (Sig. = ,063)							
P11_9 (Ítem 11.09)	3,30	3,43	3,75	3,191	,042 *	- ,443 (1-3)	,044 *
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,30 y 3,43 (Sig. = ,720) y otro para 3,43 y 3,75 (Sig. = ,138)	
P11_10 (Ítem 11.10)	3,46	4,01	3,91	10,233	,000 ***	- ,553 (1-2)	,000 ***
						- ,446 (1-3)	,023 *

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 (Novel)	2 (Experiencia media)	3 (Experto)			Diferencia de medias (I-J)	
	Media	Media	Media	F	Sig.		Sig.
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,46 (Sig. = 1,000) y otro para 3,91y 4,01 (Sig. = ,759)						

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

Como se comprueba en la tabla anterior, se dan algunos casos con diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

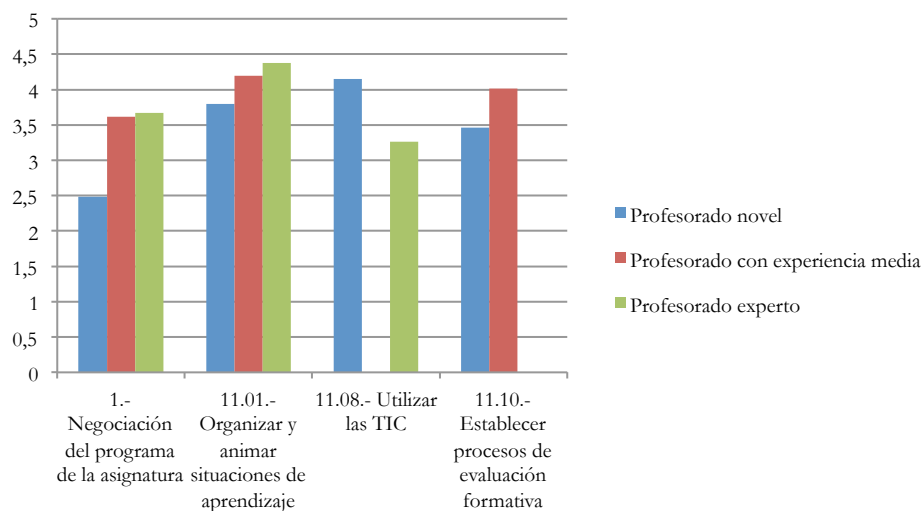


Fig. 7.13 Ítems de la dimensión ‘Aspectos y valoraciones generales de la asignatura’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘experiencia del profesor’

Una vez más, las diferencias con una significatividad muy alta son favorables a las asignaturas impartidas por profesorado con experiencia media y/o por profesorado experto. La única salvedad tiene que ver con el uso de las TIC, que es claramente favorable a las asignaturas impartidas por profesorado novel respecto a las impartidas por profesorado experto.

Con niveles de significación inferiores a 0,01 encontramos diferencias en los siguientes ítems:

Favorables al profesorado con experiencia media respecto al profesorado novel

- Desarrollo de la competencia de implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro [P11_4 (ítem 11.04)]

Favorables al profesorado con experiencia media respecto al profesorado experto

- Desarrollo de la competencia de uso de las TIC [P11_8 (ítem 11.08)]

Favorables al profesorado experto respecto al profesorado novel

- Desarrollo de la competencia de gestionar la progresión de los aprendizajes [P11_2 (ítem 11.02)]

- Desarrollo de la competencia de informar e implicar a las familias [P11_7 (ítem 11.07)]

Por otro lado, con niveles de significación inferiores a 0,05 encontramos diferencias en los siguientes ítems:

<u>Favorables al profesorado novel respecto al profesorado con experiencia media</u>	<u>Favorables al profesorado con experiencia media respecto al profesorado novel</u>	<u>Favorables al profesorado experto respecto al profesorado novel</u>
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la competencia de uso de las TIC [P11_8 (ítem 11.08)] 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la competencia profesional de gestionar la progresión de los aprendizajes [P11_2 (ítem 11.02)] 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la competencia de afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión [P11_9 (ítem 11.09)] Desarrollo de la competencia de establecer procesos de evaluación formativa [P11_10 (ítem 11.10)]

Variable independiente (factor): curso

Se trata de comprobar si el curso en el que estaba ubicada la asignatura, tuvo alguna incidencia en los resultados obtenidos.

- Dimensión: Metodología empleada**

En la tabla 7.14, se recogen los resultados de los ítems (variables dependientes) correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable independiente ‘curso’.

Tabla 7.14 Variable curso: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘metodología empleada’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1°)	2 (2°)	3 (3°)	4 (4°)	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P2 (Ítem 2)	3,90	4,47	4,14	4,16	12,552	,000 ***	-,576 (1-2)	,000 ***
							,339 (2-3)	,009 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,90; 4,14 y 4,16 (Sig. = ,242) y otro para 4,14; 4,16 y 4,47 (Sig. = ,075)								
P41	3,87	3,54	3,17	2,80	9,371	,000	,702 (1-3)	,001 **
							1,070 (1-4)	,000 ***

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1º) Media	2 (2º) Media	3 (3º) Media	4 (4º) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
(Ítem 4.01)						***	,739 (2-4)	,025 *
Tres subconjuntos homogéneos: uno para 2,80 y 3,17 (Sig. = ,370); otro para 3,17 y 3,54 (Sig. = ,364) y otro para 3,54 y 3,87 (Sig. = ,468)								
P44 (Ítem 4.04)	3,77	3,77	3,49	2,97	5,529	,001 **	,803 (1-4)	,006 **
							,806 (2-4)	,005 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,97 y 3,49 (Sig. = ,060) y otro para 3,49; 3,77 y 3,77 (Sig. = ,529)								
P55 (Ítem 5.05)	4,47	4,39	3,47	4,44	24,301	,000 ***	1,000 (1-3)	,000 ***
							,928 (2-3)	,000 ***
							-,971 (3-4)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,47 (Sig. = 1,000) y otro para 4,39; 4,44 y 4,47 (Sig. = ,979)								
P65 (Ítem 6.05)	4,43	4,75	4,70	4,13	8,729	,000 ***	-,322 (1-2)	,009 **
							,627 (2-4)	,001 **
							,574 (3-4)	,003 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,13 y 4,43 (Sig. = ,124) y otro para 4,43; 4,70 y 4,75 (Sig. = ,092)								

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

En la tabla anterior se ponen en evidencia unas pocas diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

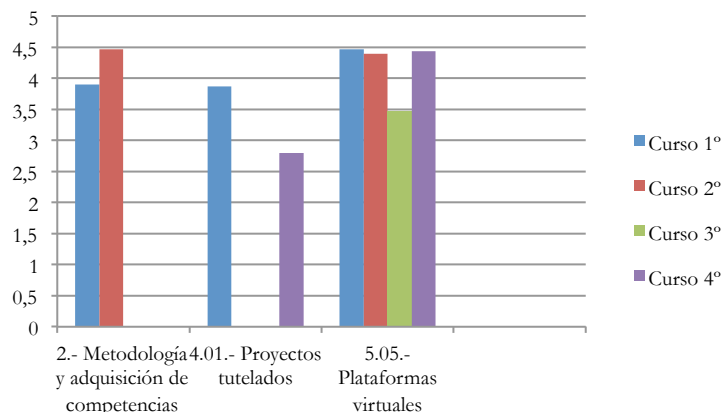


Fig. 7.14 Ítems de la dimensión ‘Metodología empleada’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘curso’

En la figura anterior se pone en evidencia que en los tres ítems en los que hay diferencias muy significativas se dan comportamientos particulares. En el caso concreto del uso de

plataformas virtuales (ítem 5.05), la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos indica que las asignaturas de 1º, 2º y 4º conforman un subconjunto con un alto nivel de significatividad (Sig. = ,979), frente a las de 3º que quedan solas en otro subconjunto con un valor de media inferior.

Con niveles de significación inferiores a 0,01 encontramos diferencias en los siguientes ítems:

- | | | |
|--|---|--|
| <u>Favorables al 1^{er} curso respecto al 3º</u> | <u>Favorables a los cursos de 1º y 2º respecto al de 4º</u> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Uso de proyectos tutelados [P41 (ítem 4.01)] | <ul style="list-style-type: none"> • Utilización del aprendizaje basado en problemas [P44 (ítem 4.04)] | |
| <u>Favorables al 2º curso respecto al 1º</u> | <u>Favorables al 2º curso respecto al 3º</u> | <u>Favorables a los cursos 2º y 3º respecto al 4º</u> |
| <ul style="list-style-type: none"> • La asignatura se ha acompañado de prácticas profesionales que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional [P65 (ítem 6.05)] | <ul style="list-style-type: none"> • La metodología utilizada en la asignatura ayudó al alumnado a adquirir competencias profesionales [P2 (ítem 2)] | <ul style="list-style-type: none"> • La asignatura se ha acompañado de prácticas profesionales que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional [P65 (ítem 6.05)] |

Por su parte, con niveles de significación inferiores a 0,05 encontramos una diferencia en el siguiente ítem:

- Favorable al 2º curso respecto al 4º
 - Uso de proyectos tutelados [P41 (ítem 4.01)].

• **Dimensión: Sistema de evaluación**

En la tabla 7.15, se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘curso’.

Tabla 7.15 Variable curso: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘sistema de evaluación’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1º) Media	2 (2º) Media	3 (3º) Media	4 (4º) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P3 (Ítem 3)	4,03	4,55	4,05	4,22	15,374	,000 ***	-,528 (1-2)	,000 ***
							,506 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,03; 4,05 y 4,22 (Sig. = ,449) y otro para 4,55 (Sig. = 1,000)								
P71 (Ítem 7.01)	4,37	4,55	4,12	4,16	6,661	,000 ***	,431 (2-3)	,001 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,12; 4,16 y 4,37 (Sig. = ,306) y otro para 4,37 y 4,55 (Sig. = ,595)							
							-,576 (1-2)	,000 ***

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1°) Media	2 (2°) Media	3 (3°) Media	4 (4°) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P72 (Ítem 7.02)	3,95	4,53	3,82	4,41	16,491	,000 ***	,710 (2-3)	,000 ***
							-,591 (3-4)	,012 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,82 y 3,95 (Sig. = ,842) y otro para 4,41 y 4,53 (Sig. = ,883)								
P73 (Ítem 7.03)	3,53	3,99	3,39	4,55	12,430	,000 ***	-,457 (1-2)	,017 *
							-1,021 (1-4)	,000 ***
							,591 (2-3)	,001 **
							-1,154 (3-4)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para 3,39 y 3,53 (Sig. = ,918); otro para 3,53 y 3,99 (Sig. = ,120) y otro para 4,55 (Sig. = 1,000)								
P75 (Ítem 7.05)	3,01	3,08	2,84	3,81	3,896	,009 **	-,803 (1-4)	,049 *
							-,977 (3-4)	,010 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,84; 3,01 y 3,08 (Sig. = ,803) y otro para 3,81 (Sig. = 1,000)								
P76 (Ítem 7.06)	3,96	4,42	3,84	4,44	11,478	,000 ***	-,467 (1-2)	,001 **
							,579 (2-3)	,000 ***
							-,593 (3-4)	,012 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,84 y 3,96 (Sig. = ,905) y otro para 4,42 y 4,44 (Sig. = 1,000)								
P77 (Ítem 7.07)	3,13	2,47	3,27	3,53	17,436	,000 ***	,666 (1-2)	,000 ***
							-,802 (2-3)	,000 ***
							-1,065 (2-4)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,47 (Sig. = 1,000) y otro para 3,13; 3,27 y 3,53 (Sig. = ,163)								
P12_1 (Ítem 12.01)	3,75	4,47	4,07	4,25	13,399	,000 ***	-,721 (1-2)	,000 ***
							,401 (2-3)	,010 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,75 y 4,07 (Sig. = ,227) y otro para 4,07; 4,25 y 4,47 (Sig. = ,078)								
P12_2 (Ítem 12.02)	2,73	3,98	3,54	3,69	17,574	,000 ***	-1,246 (1-2)	,000 ***
							-,811 (1-3)	,000 ***
							-,956 (1-4)	,005 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,73 (Sig. = 1,000) y otro para 3,54; 3,69 y 3,98 (Sig. = ,282)								
							-,666 (1-2)	,000 ***

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1°) Media	2 (2°) Media	3 (3°) Media	4 (4°) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P12_3 (Ítem 12.03)	3,97	4,64	4,37	4,63	18,091	,000 ***	-,395 (1-3)	,002 **
							-,651 (1-4)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,97 (Sig. = 1,000) y otro para 4,37; 4,63 y 4,64 (Sig. = ,200)								
P12_4 (Ítem 12.04)	3,95	4,65	4,44	4,56	22,143	,000 ***	-,705 (1-2)	,000 ***
							-,487 (1-3)	,000 ***
							-,613 (1-4)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,95 (Sig. = 1,000) y otro para 4,44; 4,56 y 4,65 (Sig. = ,350)								
P12_5 (Ítem 12.05)	3,88	4,61	4,24	4,38	14,475	,000 ***	-,733 (1-2)	,000 ***
							-,363 (1-3)	,027 *
							-,496 (1-4)	,049 *
							,369 (2-3)	,018 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,88 y 4,24 (Sig. = ,116) y otro para 4,24; 4,38 y 4,61 (Sig. = ,107)								
P12_6 (Ítem 12.06)	3,78	4,62	4,08	4,13	21,945	,000 ***	-,844 (1-2)	,000 ***
							,543 (2-3)	,000 ***
							,497 (2-4)	,030 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,78; 4,08 y 4,13 (Sig. = ,114) y otro para 4,62 (Sig. = 1,000)								
P12_7 (Ítem 12.07)	3,86	4,49	4,18	4,16	13,796	,000 ***	-,622 (1-2)	,000 ***
							-,133 (1-3)	,033 *
							,308 (2-3)	,026 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,86; 4,16 y 4,18 (Sig. = ,117) y otro para 4,16; 4,18 y 4,49 (Sig. = ,090)								
P12_8 (Ítem 12.08)	3,77	4,46	3,77	4,31	18,054	,000 ***	-,685 (1-2)	,000 ***
							-,543 (1-4)	,022 *
							,681 (2-3)	,000 ***
							-,530 (3-4)	,026 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,77 y 3,77 (Sig. = 1,000) y otro para 4,31 y 4,46 (Sig. = ,815)								
P12_9 (Ítem 12.09)	3,82	4,38	3,90	3,97	11,338	,000 ***	-,560 (1-2)	,000 ***
							,481 (2-3)	,000 ***

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1°) Media	2 (2°) Media	3 (3°) Media	4 (4°) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,82; 3,90 y 3,97 (Sig. = ,770) y otro para 4,38 (Sig. = 1,000)							
P12_10 (Ítem 12.10)	3,85	4,46	4,17	4,28	12,295	,000 ***	-,617 (1-2)	,000 ***
							-,329 (1-3)	,029 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,85 y 4,17 (Sig. = ,115) y otro para 4,17; 4,28 y 4,46 (Sig. = ,209)							
P12_11 (Ítem 12.11)	4,01	4,58	4,23	4,19	12,472	,000 ***	-,572 (1-2)	,000 ***
							,355 (2-3)	,005 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,01; 4,19 y 4,23 (Sig. = ,412) y otro para 4,23 y 4,58 (Sig. = ,053)							
P12_12 (Ítem 12.12)	4,00	4,48	4,07	4,19	9,878	,000 ***	-,478 (1-2)	,000 ***
							,410 (2-3)	,001 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,00; 4,07 y 4,19 (Sig. = ,537) y otro para 4,19 y 4,48 (Sig. = ,158)							
P12_13 (Ítem 12.13)	4,12	4,68	4,35	4,50	12,673	,000 ***	-,559 (1-2)	,000 ***
							,330 (2-3)	,008 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,12 y 4,35 (Sig. = ,323) y otro para 4,35; 4,50 y 4,68 (Sig. = ,068)							
P12_14 (Ítem 12.14)	3,87	4,43	4,08	4,34	12,169	,000 ***	-,562 (1-2)	,000 ***
							-,473 (1-4)	,022 *
							,354 (2-3)	,006 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,87 y 4,08 (Sig. = ,453) y otro para 4,08; 4,34 y 4,43 (Sig. = ,056)							
P12_15 (Ítem 12.15)	3,53	4,48	3,83	4,53	24,001	,000 ***	-,950 (1-2)	,000 ***
							-1,004 (1-4)	,000 ***
							,647 (2-3)	,000 ***
							-,701 (3-4)	,005 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,53 y 3,83 (Sig. = ,330) y otro para 4,48 y 4,53 (Sig. = ,991)							
P12_16 (Ítem 12.16)	3,26	3,89	3,45	4,16	11,764	,000 ***	-,624 (1-2)	,000 ***
							-,893 (1-4)	,000 ***
							,437 (2-3)	,013 *
							-,705 (3-4)	,008 **
	Tres subconjuntos homogéneos: uno para 3,26 y 3,45 (Sig. = ,752); otro para 3,45 y 3,89 (Sig. = ,089) y otro para 3,89 y 4,16 (Sig. = ,482)							

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1°) Media	2 (2°) Media	3 (3°) Media	4 (4°) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P12_18 (Ítem 12.18)	4,16	4,57	3,78	4,23	18,429	,000 ***	-,409 (1-2)	,001 **
							,378 (1-3)	,017 *
							,787 (2-3)	,000 ***
							-,446 (3-4)	,048 *
Tres subconjuntos homogéneos: uno para 3,78 (Sig. = 1,000); otro para 4,16 y 4,23 (Sig. = ,996) y otro para 4,23 y 4,57 (Sig. = ,086)								
P12_19 (Ítem 12.19)	3,77	4,13	3,93	4,25	3,708	,012 *	-,355 (1-2)	,044 *
							Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,77; 3,93 y 4,13 (Sig. = ,802) y otro para 3,93; 4,13 y 4,25 (Sig. = ,269)	
P12_20 (Ítem 12.20)	4,01	4,52	4,07	4,25	10,883	,000 ***	-,507 (1-2)	,000 ***
							,444 (2-3)	,001 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,01; 4,07 y 4,25 (Sig. = ,334) y otro para 4,25 y 4,52 (Sig. = ,231)								
P12_21 (Ítem 12.21)	3,91	4,59	3,85	4,41	19,338	,000 ***	-,679 (1-2)	,000 ***
							-,496 (1-4)	,030 *
							,737 (2-3)	,000 ***
							-,553 (3-4)	,016 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,85 y 3,91 (Sig. = ,984) y otro para 4,41 y 4,59 (Sig. = ,654)								
P12_22 (Ítem 12.22)	3,94	4,58	3,84	4,31	18,399	,000 ***	-,635 (1-2)	,000 ***
							,738 (2-3)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para 3,84 y 3,94 (Sig. = ,911); otro para 3,94 y 4,31 (Sig. = ,080) y otro para 4,31 y 4,58 (Sig. = ,315)								
P13_5 (Ítem 13.05)	3,49	3,71	3,85	4,06	4,004	,008	-,571 (1-4)	,039 *
							Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,49; 3,71 y 3,85 (Sig. = ,198) y otro para 3,71; 3,85 y 4,06 (Sig. = ,217)	
P13_6 (Ítem 13.06)	2,93	2,37	2,74	3,03	6,272	,000 ***	,564 (1-2)	,002 **
							Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,37 y 2,74 (Sig. = ,302) y otro para 2,74; 2,93 y 3,03 (Sig. = ,515)	
P13_7 (Ítem 13.07)	3,18	2,54	3,13	3,72	11,168	,000 ***	,630 (1-2)	,001 **
							-,583 (2-3)	,004 **
							-1,174 (2-4)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para 2,54 (Sig. = 1,000); otro para 3,13 y 3,18 (Sig. = ,997) y otro para 3,18 y 3,72 (Sig. = ,073)								
P13_8	2,49	1,97	2,54	2,53	6,223	,000	,517 (1-2)	,010 *

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1°) Media	2 (2°) Media	3 (3°) Media	4 (4°) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
(Ítem 13.08)						***	-,572 (2-3)	,004 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,97 y 2,49 (Sig. = ,080) y otro para 2,49; 2,53 y 2,54 (Sig. = ,994)								
P13_9 (Ítem 13.09)	2,44	1,64	2,50	2,26	17,358	,000 ***	,796 (1-2)	,000 ***
							-,856 (2-3)	,000 ***
							-,614 (2-4)	,033 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,64 (Sig. = 1,000) y otro para 2,26; 2,44 y 2,50 (Sig. = ,603)								
P13_10 (Ítem 13.10)	2,66	1,70	2,54	2,45	21,817	,000 ***	,960 (1-2)	,000 ***
							-,841 (2-3)	,000 ***
							-,748 (2-4)	,005 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,70 (Sig. = 1,000) y otro para 2,45; 2,54 y 2,66 (Sig. = ,694)								
P13_11 (Ítem 13.11)	1,99	1,36	1,77	1,88	10,580	,000 ***	,630 (1-2)	,000 ***
							-,409 (2-3)	,009 **
							-,514 (2-4)	,041 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,36 y 1,77 (Sig. = ,072) y otro para 1,77; 1,88 y 1,99 (Sig. = ,561)								
P13_12 (Ítem 13.12)	2,04	1,44	1,94	1,84	8,733	,000 ***	,599 (1-2)	,000 ***
							-,504 (2-3)	,002 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,44 y 1,84 (Sig. = ,136) y otro para 1,84; 1,94 y 2,04 (Sig. = ,719)								
P13_13 (Ítem 13.13)	2,01	1,50	2,07	2,32	10,257	,000 ***	,513 (1-2)	,001 **
							-,578 (2-3)	,000 ***
							-,826 (2-4)	,001 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,50 (Sig. = 1,000) y otro para 2,01; 2,07 y 2,32 (Sig. = ,344)								
P13_14 (Ítem 13.14)	2,44	3,75	2,98	3,94	25,067	,000 ***	-1,306 (1-2)	,000 ***
							-,536 (1-3)	,030 *
							-1,493 (1-4)	,000 ***
							,770 (2-3)	,000 ***
							-,958 (3-4)	,004 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,44 y 2,98 (Sig. = ,113) y otro para 3,75 y 3,94 (Sig. = ,865)								

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1°)	2 (2°)	3 (3°)	4 (4°)	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P13_15 (Ítem 13.15)	2,90	2,99	2,55	3,45	4,902	,002	-,899 (3-4)	,004 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,55; 2,90 y 2,99 (Sig. = ,203) y otro para 2,90; 2,99 y 3,45 (Sig. = ,063)								
P14 (Ítem 14)	4,24	4,65	4,10	3,97	17,888	,000 ***	-,409 (1-2)	,000 ***
							,550 (2-3)	,000 ***
							,678 (2-4)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,97; 4,10 y 4,24 (Sig. = ,133) y otro para 4,65 (Sig. = 1,000)								
P.15 (Ítem 15)	4,09	4,44	4,05	4,03	8,079	,000 ***	-,341 (1-2)	,002 **
							,386 (2-3)	,001 **
							,405 (2-4)	,036 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,03; 4,05 y 4,09 (Sig. = ,962) y otro para 4,44 (Sig. = 1,000)								

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

Como se comprueba en la tabla anterior, hay muchos casos con diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

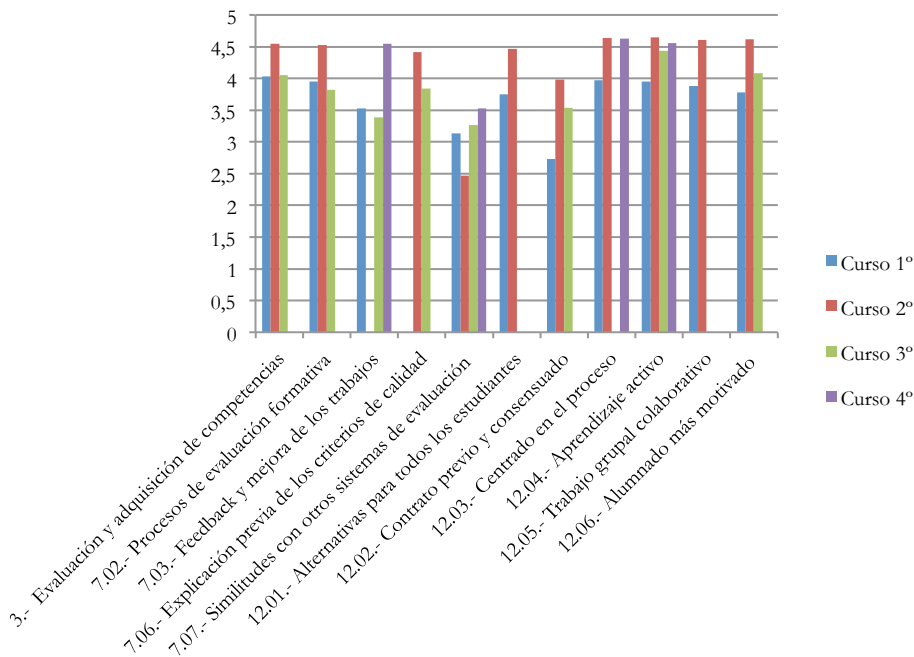


Fig. 7.15 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘curso’ (1)

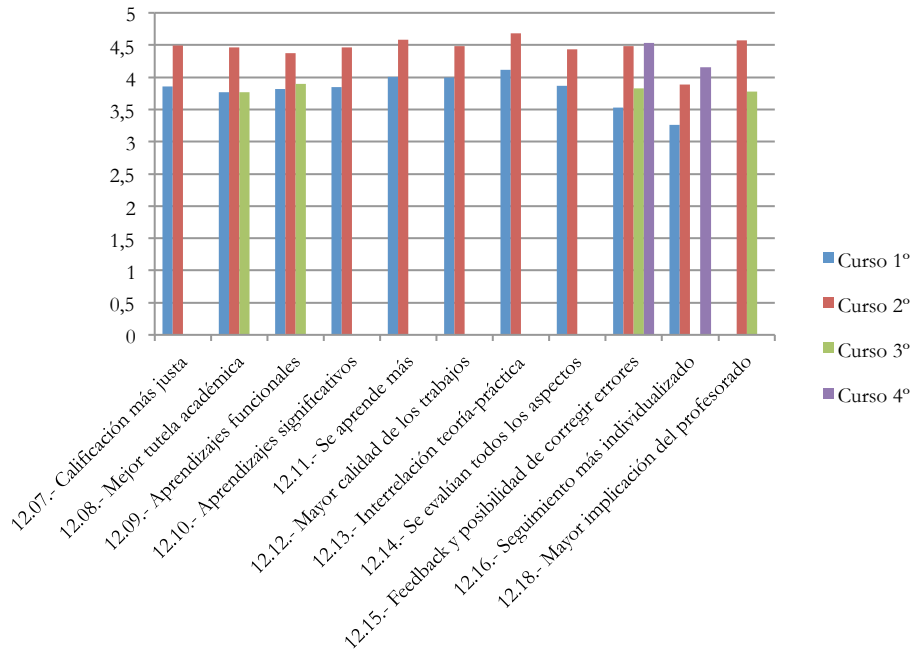


Fig. 7.16 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘curso’ (2)

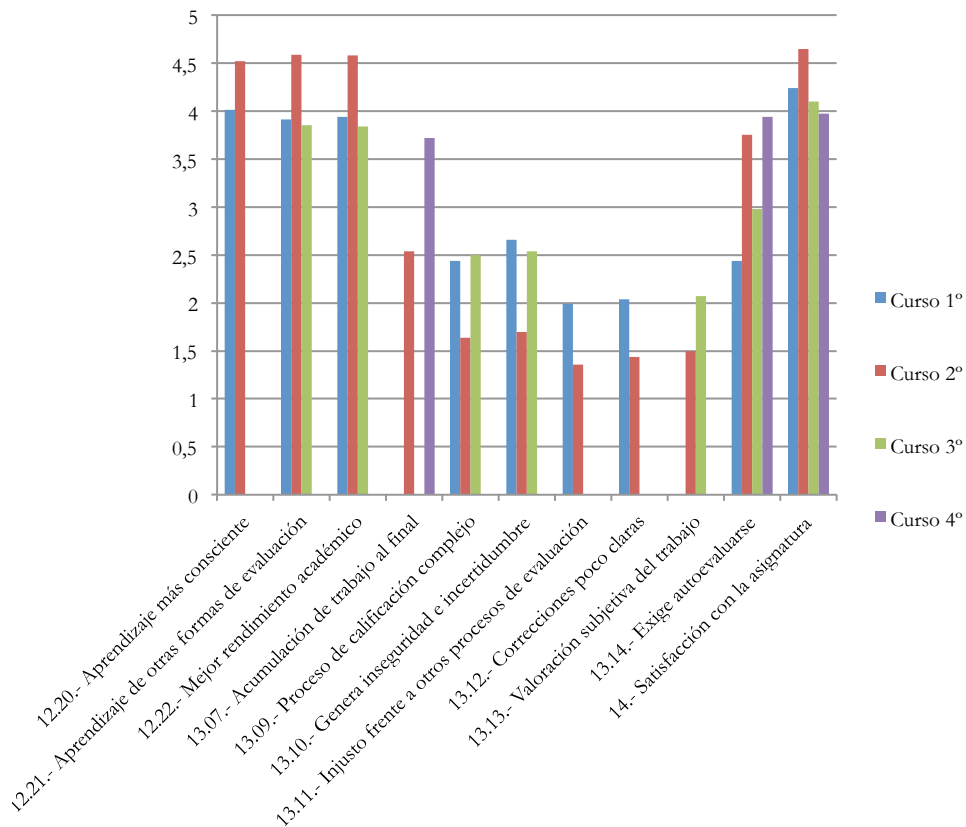


Fig. 7.17 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘curso’ (3)

Tal y como se aprecia en las tres figuras anteriores, es en las asignaturas de 2º curso donde se han obtenido los valores más altos de media y, por tanto, las que acaparan mayor número de diferencias significativas a su favor, dándose todas ellas en ítems de carácter positivo. De hecho, los únicos ítems en que eso no ocurre, son en los que tienen que ver con algunos inconvenientes del sistema (prefijo 13) y en el ítem 7.07, el cual hace referencia al grado de similitud que ha habido entre el sistema de evaluación desarrollado y el de otras asignaturas cursadas por el alumnado, lo cual ratifica que se ha tratado de un sistema de evaluación distinto a los que conocía el alumnado.

También en los ítems en los que hay diferencias con un nivel de significación inferior a 0,01 o a 0,05, se puede observar una cierta tendencia general favorable a las asignaturas del segundo curso.

a) Con niveles de significación inferiores a 0,01:

<p><u>Favorables al 1º curso respecto al 2º</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existen dificultades para trabajar en grupo [P13_6 (ítem 13.06)] 	<p><u>Favorables a los cursos 1º y 3º respecto al 2º</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se puede acumular mucho trabajo al final [P13_7 (ítem 13.07)] 	<p><u>Favorables a los cursos 1º y 4º respecto al 2º</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La valoración del trabajo es subjetiva [P13_13 (ítem 13.13)]
<p><u>Favorables al 2º curso respecto al 1º</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se explicaban previamente los criterios de calidad de las actividades, trabajos o exámenes [P76 (ítem 7.06)] ▪ El profesor se implica más en la asignatura [P12_18 (ítem 12.18)] 	<p><u>Favorables al 2º curso respecto al 3º</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se realizaban procesos de evaluación continua [P71 (ítem 7.01)] ▪ Las observaciones realizadas sobre los trabajos y actividades podían derivar en su repetición para mejorarlos [P73 (ítem 7.03)] ▪ El sistema de evaluación ofrece alternativas a todos los estudiantes [P12_1 (ítem 12.01)] ▪ Se aprende mucho más [P12_11 (ítem 12.11)] ▪ Se mejora la calidad de los trabajos exigidos [P12_12 (ítem 12.12)] ▪ Hay interrelación entre la teoría y la práctica [P12_13 (ítem 12.13)] ▪ Se evalúan todos los aspectos posibles [P12_14 (ítem 12.14)] ▪ El estudiante es más consciente de su aprendizaje [P12_20 	<p><u>Favorables 2º curso respecto al 1º y el 3º</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfacción global con la evaluación de la asignatura [P15 (ítem 15)]

(ítem 12.20)]

- | | | |
|--|---|---|
| <p><u>Favorables al 3^{er} curso respecto al 1^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El sistema de evaluación está centrado en el proceso [P12_3 (ítem 12.03)] | <p><u>Favorables al 3^{er} curso respecto al 2^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una desproporción trabajo/créditos [P13_8 (ítem 13.08)] ▪ El sistema es injusto frente a otros procesos de evaluación [P13_11 (ítem 13.11)] ▪ Las correcciones han sido poco claras [P13_12 (ítem 13.12)] | <p><u>Favorables al 4^o curso respecto al 1^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay un contrato previo y consensuado del sistema de evaluación [P12_2 (ítem 12.02)] |
|--|---|---|

- | | |
|---|---|
| <p><u>Favorables al 4^o curso respecto al 2^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El sistema genera inseguridad e incertidumbre [P13_10 (ítem 13.10)] | <p><u>Favorables al 4^o curso respecto al 3^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores [P12_15 (ítem 12.15)] ▪ Se da un seguimiento más individualizado [P12_16 (ítem 12.16)] ▪ El sistema exige que el alumnado se autoevalúe [P13_14 (ítem 13.14)] ▪ [Realmente no se trata de un inconveniente] ▪ El alumnado no está acostumbrado a estos sistemas [P13_15 (ítem 13.15)] |
|---|---|

b) Con niveles de significación inferiores a 0,05:

- | | |
|---|---|
| <p><u>Favorables al 1^{er} curso respecto al 2^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una desproporción trabajo/créditos [P13_8 (ítem 13.08)] | <p><u>Favorables a los cursos 1^o y 4^o respecto al 3^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor se implica más en la asignatura [P12_18 (ítem 12.18)] |
|---|---|

- | | | |
|---|---|---|
| <p><u>Favorables al 2^o curso respecto al 1^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las observaciones realizadas sobre los trabajos y actividades podían derivar en su repetición para mejorarlos [P73 (ítem 7.03)] ▪ El aprendizaje es más autónomo [P12_19 (ítem 12.19)] | <p><u>Favorables al 2^o curso respecto al 3^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El trabajo en equipo se plantea de forma colaborativa [P12_5 (ítem 12.05)] ▪ La calificación es más justa [P12_7 (ítem 12.07)] ▪ Se da un seguimiento más individualizado [P12_16 (ítem 12.16)] | <p><u>Favorables al 2^o curso respecto al 4^o</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado está más motivado [P12_6 (ítem 12.06)] ▪ Grado de satisfacción global con la evaluación de la asignatura [P15 (ítem 15)] |
|---|---|---|

- | | | |
|--|---|---|
| <p><u>Favorables al 3^{er} curso respecto al 1^o</u></p> | <p><u>Favorables a los cursos 3^o y 4^o respecto al 1^o</u></p> | <p><u>Favorables al 4^o curso respecto al 1^o</u></p> |
|--|---|---|

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La calificación es más justa [P12_7 (ítem 12.07)] ▪ Se generan aprendizajes significativos [P12_10 (ítem 12.10)] ▪ El sistema exige que el alumnado se autoevalúe [P13_14 (ítem 13.14)]¹ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa [P12_5 (ítem 12.05)] | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se mejora la tutela académica [P12_8 (ítem 12.08)] ▪ Se evalúan todos los aspectos posibles [P12_14 (ítem 12.14)] ▪ El estudiante aprende formas alternativas de evaluación [P12_21 (ítem 12.21)] ▪ El sistema exige mayor esfuerzo [P13_5 (ítem 13.05)]. |
|---|--|--|

Favorables al 4º curso respecto al 1º y el 3º

- Se utilizaba un portafolios grupal para entregar materiales [P75 (ítem 7.05)]

Favorables al 4º curso respecto al 2º

- El sistema de calificación es más complejo y poco claro [P13_9 (ítem 13.09)]
- El sistema es injusto frente a otros procesos de evaluación [P13_11 (ítem 13.11)]

Favorables al 4º curso respecto al 3º

- Se utilizaban procesos de evaluación formativa que incluían la posibilidad de mejorar y corregir los errores [P72 (ítem 7.02)]
- Se explicaban previamente los criterios de calidad de las actividades, trabajos o exámenes [P76 (ítem 7.06)]
- Se mejora la tutela académica [P12_8 (ítem 12.08)]
- El profesor se implica más en la asignatura [P12_18 (ítem 12.18)]
- El estudiante aprende formas alternativas de evaluación [P12_21 (ítem 12.21)]

• **Dimensión: Aspectos y valoraciones generales de la asignatura**

Por último, en la tabla 7.16 se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘curso’.

¹ Realmente no se trata de un inconveniente.

Tabla 7.16 Variable curso: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘aspectos y valoraciones generales de la asignatura’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1°) Media	2 (2°) Media	3 (3°) Media	4 (4°) Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P1 (Ítem 1)	2,48	3,95	3,20	3,72	23,338	,000 ***	- 1,473 (1-2)	,000 ***
							- ,720 (1-3)	,003 **
							- 1,246 (1-4)	,000 ***
							,753 (2-3)	,001 **
Tres subconjuntos homogéneos: uno para 2,48 (Sig. = 1,000); otro para 3,20 y 3,72 (Sig. = ,170) y otro para 3,72 y 3,95 (Sig. = ,816)								
P11_1 (Ítem 11.01)	3,80	4,38	4,19	3,81	12,487	,000 ***	- ,582 (1-2)	,000 ***
							- ,394 (1-3)	,006 **
							,576 (2-4)	,006 **
Tres subconjuntos homogéneos: uno para 3,80 y 3,81 (Sig. = 1,000); otro para 3,81 y 4,19 (Sig. = ,051) y otro para 4,19 y 4,38 (Sig. = ,605)								
P11_2 (Ítem 11.02)	3,82	4,22	3,98	4,00	5,123	,002 **	- ,398 (1-2)	,002 **
							Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,82; 3,98 y 4,00 (Sig. = ,655) y otro para 3,98; 4,00 y 4,22 (Sig. = ,382)	
P11_3 (Ítem 11.03)	3,54	4,01	3,31	3,10	11,614	,000 ***	- ,470 (1-2)	,009 **
							,697 (2-3)	,000 ***
							,911 (2-4)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,10; 3,31 y 3,54 (Sig. = ,939) y otro para 3,54 y 4,01 (Sig. = ,086)								
P11_4 (Ítem 11.04)	3,65	4,23	3,83	3,88	8,636	,000 ***	- ,576 (1-2)	,000 ***
							,403 (2-3)	,012 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,65; 3,83 y 3,88 (Sig. = ,565) y otro para 3,83; 3,88 y 4,23 (Sig. = ,085)								
P11_7 (Ítem 11.07)	1,90	2,62	2,10	2,13	8,284	,000 ***	- ,722 (1-2)	,000 ***
							,524 (2-3)	,011 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,90; 2,10 y 2,13 (Sig. = ,738) y otro para 2,10; 2,13 y 2,62 (Sig. = ,077)								
P11_8 (Ítem 11.08)	4,15	3,82	3,27	4,28	14,923	,000 ***	,876 (1-3)	,000 ***
							,549 (2-3)	,002 **
							- 1,009 (3-4)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,27 (Sig. = 1,000) y otro para 3,82; 4,15 y 4,28 (Sig. = ,086)								
							- ,826	,000

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE				ANOVA		POST HOC	
	1 (1º)	2 (2º)	3 (3º)	4 (4º)	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
	Media	Media	Media	Media				
P11_10 (Ítem 11.10)	3,46	4,29	3,68	3,75	14,993	,000 ***	(1-2)	***
							(2-3)	***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,46; 3,68 y 3,75 (Sig. = ,407) y otro para 4,29 (Sig. = 1,000)								
P.14 (Ítem 14)	4,24	4,65	4,10	3,97	17,888	,000 ***	(1-2)	***
							(2-3)	***
							(2-4)	***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,97; 4,10 y 4,24 (Sig. = ,133) y otro para 4,65 (Sig. = 1,000)								

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

En la tabla anterior se comprueba que hay varios ítems con diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

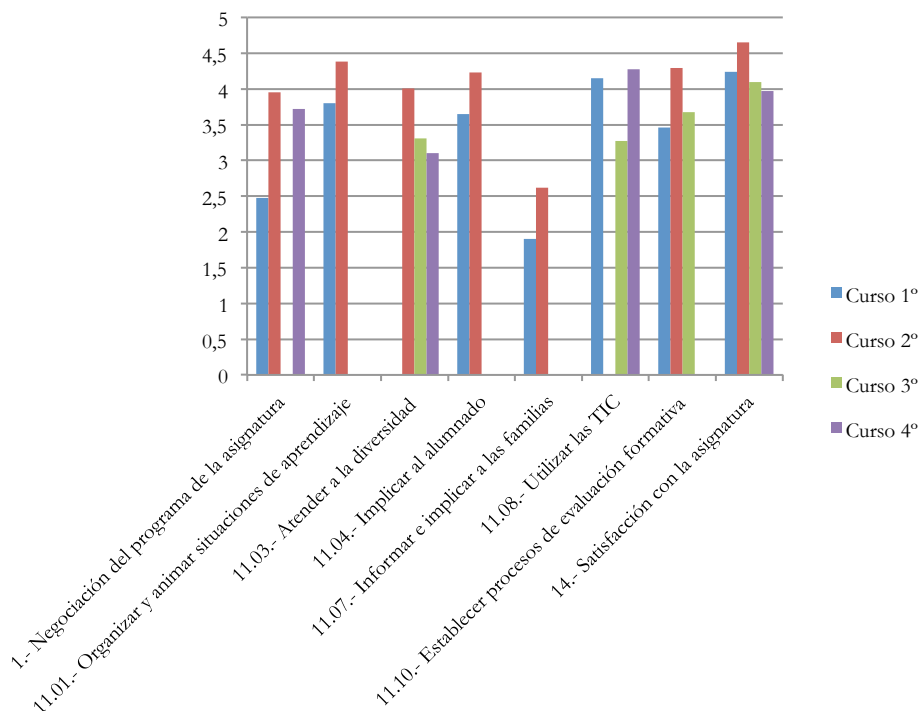


Fig. 7.18 Ítems de la dimensión ‘Aspectos y valoraciones generales de la asignatura’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘curso’

Una vez más se comprueba que en todos los ítems en los que se dan diferencias muy significativas y están implicadas las asignaturas de 2º curso, es en ellas en las que se dan los valores de media más altos. En el caso de las asignaturas del resto de los cursos, los resultados comparados son variados dependiendo del ítem de que se trate.

Asimismo, esa tendencia general favorable a las asignaturas del segundo curso se puede observar también en aquellos ítems en los que hay diferencias con un nivel de significación inferior a 0,01 o a 0,05.

a) Con niveles de significación inferiores a 0,01:

Favorables al 2º curso respecto al 1º

- Desarrollo de la competencia profesional de gestionar la progresión de los aprendizajes [P11_2 (ítem 11.02)]
- Desarrollo de la competencia profesional de elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad [P11_3 (ítem 11.03)]

Favorables al 2º curso respecto al 3º

- Ha habido una negociación del programa de la asignatura al principio del curso [P1 (ítem 1)]
- Desarrollo de la competencia profesional de uso de las TIC [P11_8 (ítem 11.08)]

Favorables al 2º curso respecto al 4º

- Se ha desarrollado la competencia profesional de organizar y animar situaciones de aprendizaje [P11_1 (ítem 11.01)]

Favorables al 3º curso respecto al 1º

- Ha habido una negociación del programa de la asignatura al principio del curso [P1 (ítem 1)]
- Se ha desarrollado la competencia profesional de organizar y animar situaciones de aprendizaje [P11_1 (ítem 11.01)]

b) Con niveles de significación inferiores a 0,05:

Favorables al 2º curso respecto al 3º

- Desarrollo de la competencia de implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro [P11_4 (ítem 11.04)]
- Desarrollo de la competencia de informar e implicar a las familias [P11_7 (ítem 11.07)].

Variable independiente (factor): número de créditos

Se trata de comprobar si el número de créditos de la asignatura, tuvo alguna incidencia en los resultados obtenidos.

• **Dimensión: Metodología empleada**

En la tabla 7.17, se recogen los resultados de los ítems (variables dependientes) correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable independiente ‘número de créditos’.

Tabla 7.17 Variable número de créditos: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘metodología empleada’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 4,5 cr. Media	2 6,0 cr. Media	3 8,0 cr. Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P2 (Ítem 2)	4,09	4,14	4,60	8,130	,000 ***	-,515 (1-3)	,002 **
						-,469 (2-3)	,001 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,09 y 4,14 (Sig. = ,936) y otro para 4.60 (Sig. = 1,000)							
P41 (Ítem 4.01)	2,79	3,68	3,19	15,696	,000 ***	-,894 (1-2)	,000 ***
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,79 y 3,19 (Sig. = ,158) y otro para 3,19 y 3,68 (Sig. = ,058)	
P43 (Ítem 4.03)	2,38	3,04	4,19	37,380	,000 ***	-,655 (1-2)	,000 ***
						-1,807 (1-3)	,000 ***
						-1,152 (2-3)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con una Sig. = 1,000							
P44 (Ítem 4.04)	2,98	3,62	4,54	29,134	,000 ***	-,637 (1-2)	,000 ***
						-1,557 (1-3)	,000 ***
						-,920 (2-3)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con una Sig. = 1,000							
P55 (Ítem 5.05)	2,82	4,47	4,40	97,088	,000 ***	-1,645 (1-2)	,000 ***
						-1,575 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,82 (Sig. = 1,000) y otro para 4,40 y 4,47 (Sig. = ,886)							
P65 (Ítem 6.05)	4,58	4,54	4,88	3,896	,021 *	-,335 (2-3)	,021 *
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,54 y 4,58 (Sig. = ,943) y otro para 4,58 y 4,88 (Sig. = ,064)	

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

Como se comprueba en la tabla anterior, se han dado varias diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

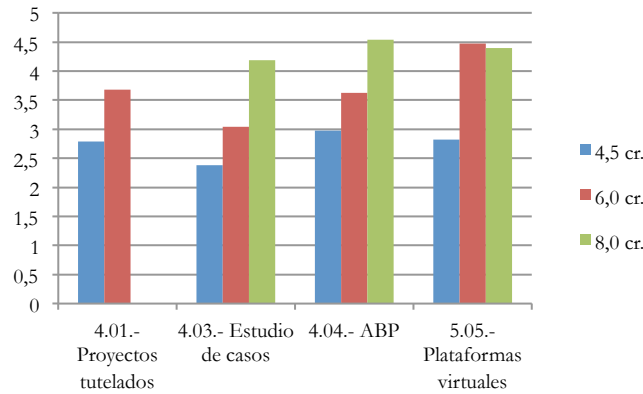


Fig. 7.19 Ítems de la dimensión ‘Metodología empleada’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de créditos’

En todos los casos (salvo, de forma muy ligera, para el ítem 5.05), las medias aumentan de manera muy significativa a medida que aumenta el número de créditos de la asignatura.

Con niveles de significación inferiores a 0,01 encontramos los siguientes ítems:

Favorables a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las asignaturas de 4,5 y de 6,0 cr.

- La metodología utilizada en la asignatura le ayudó a adquirir competencias profesionales [P2 (ítem 2)]²

Con niveles de significación inferiores a 0,05 encontramos el siguiente ítem:

Favorable a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las asignaturas de 6,0 cr.

- La asignatura se ha acompañado de prácticas profesionales que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional [P65 (ítem 6.05)]

• **Dimensión: Sistema de evaluación**

En la tabla 7.18, se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘número de créditos de la asignatura’.

Tabla 7.18 Variable número de créditos: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘sistema de evaluación’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 4,5 cr. Media	2 6,0 cr. Media	3 8,0 cr. Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
						-,271	,024

² En este caso, la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos indica que las asignaturas de 4,5 créditos y de 6,0 créditos conforman un subconjunto con un alto nivel de significatividad (Sig. = ,936), mientras que las asignaturas de 8.0 créditos están solas en otro subconjunto.

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 4,5 cr. Media	2 6,0 cr. Media	3 8,0 cr. Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P3 (Ítem 3)	3,97	4,24	4,58	10,133	,000 ***	(1-2)	*
						-,614 (1-3)	,000 ***
						-,343 (2-3)	,010 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,97 y 4,24 (Sig. = ,069) y otro para 4,58 (Sig. = 1,000)						
P71 (Ítem 7.01)	3,88	4,41	4,65	16,899	,000 ***	-,527 (1-2)	,000 ***
						-,765 (1-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,88 (Sig. = 1,000) y otro para 4,41 y 4,65 (Sig. = ,161)						
P72 (Ítem 7.02)	3,39	4,28	4,50	33,789	,000 ***	-,891 (1-2)	,000 ***
						-1,112 (1-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,39 (Sig. = 1,000) y otro para 4,28 y 4,50 (Sig. = ,281)						
P73 (Ítem 7.03)	2,91	3,90	3,98	22,974	,000 ***	-,998 (1-2)	,000 ***
						-1,073 (1-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,91 (Sig. = 1,000) y otro para 3,90 y 3,98 (Sig. = ,915)						
P75 (Ítem 7.05)	2,63	3,21	2,80	5,230	,006 **	-,581 (1-2)	,013 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,63 y 2,80 (Sig. = ,772) y otro para 2,80 y 3,21 (Sig. = ,217)						
P76 (Ítem 7.06)	3,63	4,25	4,15	13,471	,000 ***	-,628 (1-2)	,000 ***
						-,519 (1-3)	,009 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,63 (Sig. = 1,000) y otro para 4,15 y 4,25 (Sig. = ,751)						
P77 (Ítem 7.07)	3,42	2,93	2,53	9,798	,000 ***	,490 (1-3)	,005 **
						,883 (1-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,53 y 2,93 (Sig. = ,083) y otro para 3,42 (Sig. = 1,000)						
P12_3 (Ítem 12.03)	4,19	4,37	4,60	3,632	,027 *	-,402 (1-3)	,028 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,19 y 4,37 (Sig. = ,378) y otro para 4,37 y 4,60 (Sig. = ,220)						
P12_6 (Ítem 12.06)	4,00	4,16	4,53	4,965	,007 **	-,532 (1-3)	,009 **
						-,367 (2-3)	,036 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,00 y 4,16 (Sig. = ,534) y otro para 4,53 (Sig. = 1,000)						
P12_8 (Ítem 12.08)	3,61	4,13	4,27	10,423	,000 ***	-,527 (1-2)	,000 ***
						-,661	,001

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 4,5 cr. Media	2 6,0 cr. Media	3 8,0 cr. Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
						(1-3)	**
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,61 (Sig. = 1,000) y otro para 4,13 y 4,27 (Sig. = ,671)						
P12_11 (Ítem 12.11)	4,07	4,29	4,53	4,768	,009**	-,457 (1-3)	,009**
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,07 y 4,29 (Sig. = ,240) y otro para 4,29 y 4,53 (Sig. = ,168)						
P12_12 (Ítem 12.12)	3,93	4,26	4,32	5,561	,004**	-,330 (1-2)	,007**
						-,394 (1-3)	,027*
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,93 (Sig. = 1,000) y otro para 4,26 y 4,32 (Sig. = ,879)						
P12_13 (Ítem 12.13)	4,19	4,42	4,62	4,566	,011*	-,428 (1-3)	,014*
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,19 y 4,42 (Sig. = ,184) y otro para 4,42 y 4,62 (Sig. = ,280)						
P12_14 (Ítem 12.14)	3,89	4,21	4,30	5,179	,006**	-,319 (1-2)	,013*
						-,404 (1-3)	,026*
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,89 (Sig. = 1,000) y otro para 4,21 y 4,30 (Sig. = ,801)						
P12_15 (Ítem 12.15)	3,48	4,09	4,46	14,370	,000***	-,614 (1-2)	,000***
						-,980 (1-3)	,000***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,48 (Sig. = 1,000) y otro para 4,09 y 4,46 (Sig. = ,092)						
P12_16 (Ítem 12.16)	3,12	3,73	3,65	9,480	,000***	-,609 (1-2)	,000***
						-,533 (1-3)	,026*
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,12 (Sig. = 1,000) y otro para 3,65 y 3,73 (Sig. = ,903)						
P12_18 (Ítem 12.18)	3,76	4,39	4,36	18,489	,000***	-,631 (1-2)	,000***
						-,604 (1-3)	,000***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,76 (Sig. = 1,000) y otro para 4,36 y 4,39 (Sig. = ,977)						
P12_21 (Ítem 12.21)	3,82	4,32	4,42	10,184	,000***	-,498 (1-2)	,000***
						-,604 (1-3)	,001**
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,82 (Sig. = 1,000) y otro para 4,32 y 4,42 (Sig. = ,753)						
P12_22 (Ítem 12.22)	3,81	4,29	4,49	11,797	,000***	-,488 (1-2)	,000***
						-,683 (1-3)	,000***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,81 (Sig. = 1,000) y otro para 4,29 y 4,49 (Sig. = ,365)						
						-,474	,020

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 4,5 cr. Media	2 6,0 cr. Media	3 8,0 cr. Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P13_2 (Ítem 13.02)	2,28	2,75	2,20	6,638	,001 **	(1-2) ,546 (2-3)	* *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,20 y 2,28 (Sig. = ,938) y otro para 2,28 y 2,75 (Sig. = ,066)						
P13_4 (Ítem 13.04)	3,42	3,59	3,14	3,949	,020 *	,457 (2-3)	,027 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,14 y 3,42 (Sig. = ,268) y otro para 3,42 y 3,59 (Sig. = ,599)						
P13_5 (Ítem 13.05)	3,60	3,79	3,39	3,673	,026 *	,398 (2-3)	,042 *
	Un único subconjunto homogéneo para las tres medias (Sig. = 0,52)						
P13_6 (Ítem 13.06)	2,51	2,85	2,02	11,462	,000 ***	,825 (2-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,02 (Sig. = 1,000) y otro para 2,51 y 2,85 (Sig. = ,190)						
P13_7 (Ítem 13.07)	2,80	3,20	1,98	20,877	,000 ***	,825 (1-3) 1,221 (2-3)	,002 ** ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,98 (Sig. = 1,000) y otro para 2,80 y 3,20 (Sig. = ,140)						
P13_8 (Ítem 13.08)	2,27	2,44	1,69	7,601	,001 **	,579 (1-3) ,748 (2-3)	,044 * **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,69 (Sig. = 1,000) y otro para 2,27 y 2,44 (Sig. = ,696)						
P13_9 (Ítem 13.09)	2,46	2,18	1,63	8,181	,000 ***	,832 (1-3) ,546 (2-3)	,000 *** **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,63 (Sig. = 1,000) y otro para 2,18 y 2,46 (Sig. = ,273)						
P13_10 (Ítem 13.10)	2,52	2,30	1,78	6,270	,002 **	,733 (1-3) ,520 (2-3)	,003 ** *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,78 (Sig. = 1,000) y otro para 2,30 y 2,52 (Sig. = ,502)						
P13_11 (Ítem 13.11)	1,82	1,72	1,36	3,448	,033 *	,452 (1-3)	,047 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,36 y 1,72 (Sig. = ,070) y otro para 1,72 y 1,82 (Sig. = ,844)						
P13_12 (Ítem 13.12)	2,05	1,78	1,41	5,282	,005 **	,632 (1-3)	,005 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,41 y 1,78 (Sig. = ,091) y otro para 1,78 y 2,05 (Sig. = ,280)						
P13_13 (Ítem 13.13)	2,11	1,86	1,59	3,376	,035 *	,522 (1-3)	,037 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,59 y 1,86 (Sig. = ,296) y otro para 1,86 y 2,11 (Sig. = ,349)						
P13_14	2,33	3,42	3,00	17,350	,000	-1,089 (1-2)	,000 ***

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 4,5 cr. Media	2 6,0 cr. Media	3 8,0 cr. Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
(Ítem 13.14)					***	-,672 (1-3)	,040 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,33 (Sig. = 1,000) y otro para 3,00 y 3,42 (Sig. = ,182)							
P13_15 (Ítem 13.15)	2,54	3,11	2,60	8,498	,000 ***	-,568 (1-2)	,002 **
						,506 (2-3)	,024 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,54 y 2,60 (Sig. = ,948) y otro para 3,11 (Sig. = 1,000)							
P15 (Ítem 15)	3,98	4,22	4,34	4,014	,019 **	-,356 (1-3)	,035 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,98 y 4,22 (Sig. = ,127) y otro para 4,22 y 4,34 (Sig. = ,605)							

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

Como se comprueba en la tabla anterior, hay bastantes casos con diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

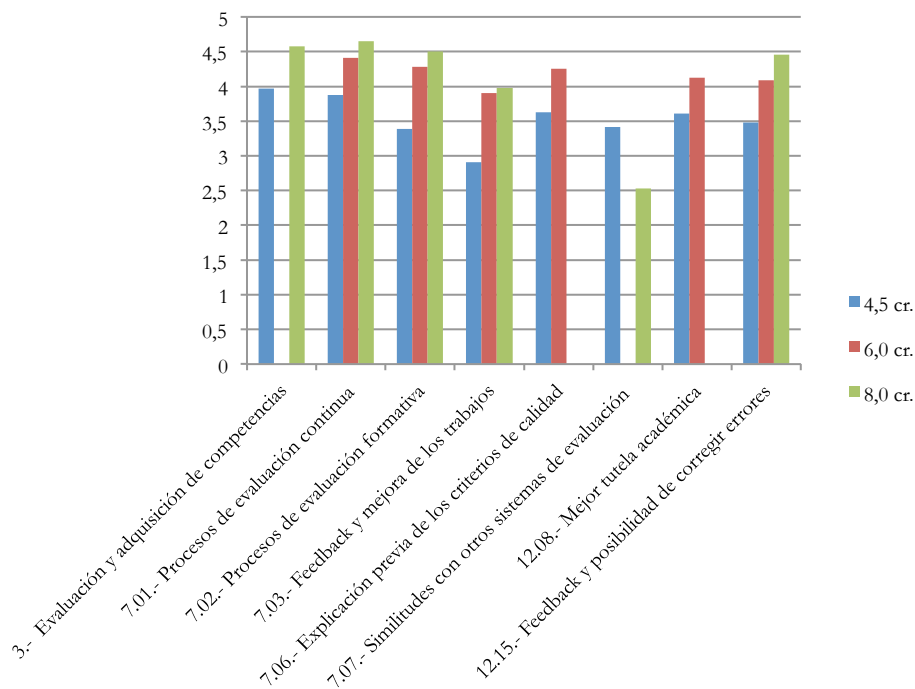


Fig. 7.20 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de créditos’ (1)

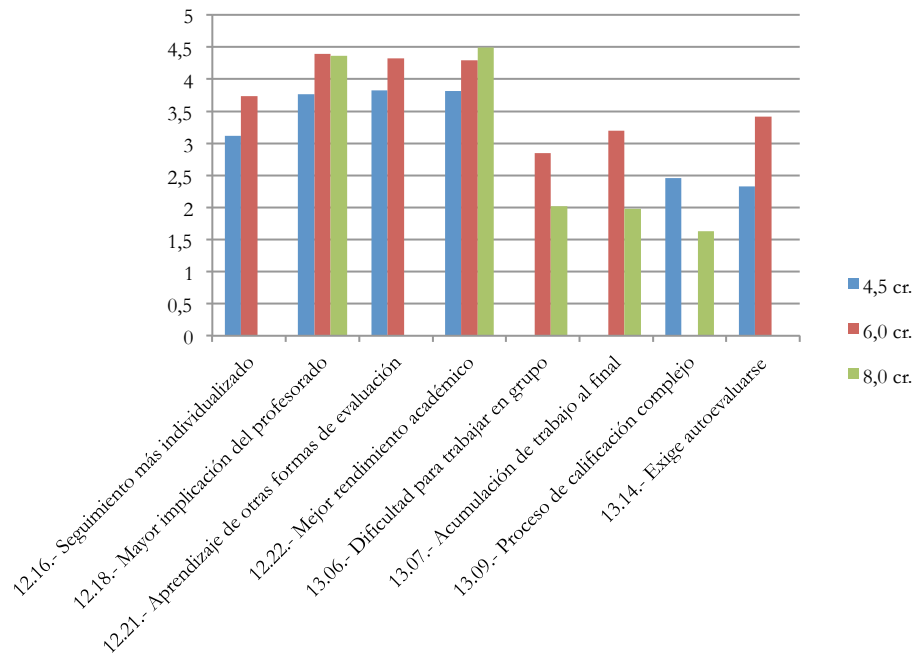


Fig. 7.21 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de créditos’ (2)

En las dos figuras anteriores se vuelve a comprobar que de manera general, en los ítems que formulan aspectos positivos de los sistemas de evaluación (preguntas 3, 7 y 12) las medias aumentan conforme aumenta el número de créditos de las asignaturas. De hecho, la única excepción a la regla (ítem 7.07) viene a confirmar ese aspecto, por cuanto deja claro que el alumnado reconoce que los sistemas de evaluación de estas asignaturas han sido diferentes a los experimentados en otras asignaturas de la titulación.

En el caso concreto del ítem 7.03 (sobre el *feedback* y la mejora de los trabajos), la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos indica que las asignaturas de 6,0 y de 8,0 créditos conforman un subconjunto con un alto nivel de significatividad (Sig. = ,915), mientras que las asignaturas de 4.5 créditos quedan solas en otro subconjunto.

Asimismo, en el caso del ítem 12.18 (mayor implicación del profesorado en la asignatura), la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos indica que las asignaturas de 6,0 y de 8,0 créditos conforman un subconjunto con un alto nivel de significatividad (Sig. = ,977), mientras que las asignaturas de 4.5 créditos quedan solas en otro subconjunto.

Por otro lado, en los escasos ítems que haciendo referencia a inconvenientes de los sistemas de evaluación (ítems con el prefijo 13), hay diferencias muy significativas, ocurre justamente lo contrario, excepto para el caso del ítem 13.14 (sobre la exigencia de autoevaluarse), del que ya se ha dicho en varias ocasiones que no puede ser considerado, realmente, un inconveniente de los sistemas.

Con niveles de significación inferiores a 0,01 encontramos los siguientes ítems:

Favorables a las asignaturas de 4,5 cr. respecto a las de

Favorables a las asignaturas de 4,5 cr. respecto a las de

Favorables a las asignaturas de 6,0 cr. respecto a las de

- | | | |
|--|---|--|
| <p><u>6,0 cr.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Existieron similitudes con los sistemas de evaluación de otras asignaturas [P77 (ítem 7.07)] | <p><u>8,0 cr.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Se puede acumular mucho trabajo al final [P13_7 (ítem 13.07)] El sistema genera inseguridad y dudas [P13_10 (ítem 13.10)] Las correcciones han sido poco claras [P13_12 (ítem 13.12)] | <p><u>4,5 cr.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Se mejora la calidad de los trabajos exigidos [P12_12 (ítem 12.12)] Falta de costumbre en el alumnado [P13_15 (ítem 13.15)] |
|--|---|--|

Favorables a las asignaturas de 6,0 cr. respecto a las de 8,0 cr.

- Existe una desproporción trabajo/créditos P13_8)
- El proceso de calificación es complejo y a veces poco claro [P13_9 (ítem 13.09)]

Favorables a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las de 4,5 cr.

- Se explicaban previamente los criterios de calidad de las actividades, trabajos o exámenes [P76 (ítem 7.06)]
- El alumnado está más motivado [P12_6 (ítem 12.06)]
- Se mejora la tutela académica [P12_8 (ítem 12.08)]
- Se aprende mucho más [P12_11 (ítem 12.11)]
- El estudiante aprende formas alternativas de evaluación [P12_21 (ítem 12.21)]

Favorables a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las de 6,0 cr.

- El sistema de evaluación favorece la adquisición de competencias profesionales [P3 (ítem 3)]

Con niveles de significación inferiores a 0,05 encontramos los siguientes ítems:

Favorables a las asignaturas de 4,5 cr. respecto a las de 8,0 cr.

- Existe una desproporción trabajo/créditos [P13_8 (ítem 13.08)]
- Es injusto frente a otros sistemas de evaluación [P13_11 (ítem 13.11)]
- La valoración del trabajo es subjetiva [P13_13 (ítem 13.13)]

Favorables a las asignaturas de 6,0 cr. respecto a las de 4,5 cr.

- El sistema de evaluación favorece la adquisición de competencias profesionales [P3 (ítem 3)]
- Se utilizaba un portafolios grupal para entregar materiales [P75 (ítem 7.05)]

Favorables a las asignaturas de 6,0 cr. respecto a las de 8,0 cr.

- Hay que comprender previamente el sistema [P13_4 (ítem 13.04)]
- Exige mayor esfuerzo [P13_5 (ítem 13.05)]
- Genera inseguridad y dudas [P13_10 (ítem 13.10)]
- Hay falta de costumbre en el alumnado [P13_15 (ítem 13.15)]

Favorables a las asignaturas de 6,0 cr.

Favorables a las asignaturas de 6,0 y de 8,0

respecto a las asignaturas de 4,5 y de 8,0 cr.

- El sistema de evaluación tiene una dinámica de trabajo poco conocida (P13_2)³

Favorables a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las asignaturas de 4,5 cr.

- El sistema de evaluación está centrado en el proceso [P12_3 (ítem 12.03)]
- Se mejora la calidad de los trabajos exigidos [P12_12 (ítem 12.12)]
- Hay interrelación entre la teoría y la práctica [P12_13 (ítem 12.13)]
- Se evalúan todos los aspectos posibles [P12_14 (ítem 12.14)]
- Se da un seguimiento más individualizado [P12_16 (ítem 12.16)]
- Exige que el alumnado se autoevalúe [P13_14 (ítem 13.14)]⁴
- Satisfacción global con la evaluación de la asignatura [P15 (ítem 15)]

cr. respecto a las asignaturas de 4,5 cr.

- Se evalúan todos los aspectos posibles [P12_14 (ítem 12.14)]

Favorables a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las asignaturas de 6,0 cr.

- El alumnado está más motivado [P12_6 (ítem 12.06)]

- **Dimensión: Aspectos y valoraciones generales de la asignatura**

Por último, en la tabla 7.19 se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘número de créditos de la asignatura’.

Tabla 7.19 Variable número de créditos: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘aspectos y valoraciones generales de la asignatura’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 4,5 cr. Media	2 6,0 cr. Media	3 8,0 cr. Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P1 (Ítem 1)	2,94	3,51	2,77	7,584	,001**	-,575 (1-2)	,016*
						743 (2-3)	,010*
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,77 y 2,94 (Sig. = ,790) y otro para 2,94 y 3,51 (Sig. = ,065)							
P11_2 (Ítem 11.02)	3,72	4,07	4,20	6,227	,002**	-,350 (1-2)	,007**
						-,479 (1-3)	,009**

³ De hecho, la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos para este ítem indica que las asignaturas de 4.5 créditos y las de 8.0 créditos conforman un subconjunto con un alto nivel de significatividad (Sig. = ,938), mientras que las asignaturas de 6.0 créditos quedan solas en otro subconjunto.

⁴ No puede considerarse un inconveniente.

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 4,5 cr. Media	2 6,0 cr. Media	3 8,0 cr. Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,72 (Sig. = 1,000) y otro para 4,07 y 4,20 (Sig. = ,625)						
P11_3 (Ítem 11.03)	3,25	3,52	4,62	27,231	,000 ***	-1,363 (1-3)	,000 ***
						-1,100 (2-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,25 y 3,52 (Sig. = ,298) y otro para 4,62 (Sig. = 1,000)						
P11_4 (Ítem 11.04)	3,72	3,90	4,34	6,375	,002 **	-,624 (1-3)	,002 **
						-,443 (2-3)	,012 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,72 y 3,90 (Sig. = ,499) y otro para 4,34 (Sig. = 1,000)						
P11_7 (Ítem 11.07)	1,93	2,25	2,51	3,440	,033 *	-,586 (1-3)	,041 *
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,93 y 2,25 (Sig. = ,258) y otro para 2,25 y 2,51 (Sig. = ,426)	
P11_8 (Ítem 11.08)	2,93	4,17	2,98	63,889	,000 ***	-1,244 (1-2)	,000 ***
						1,191 (2-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,93 y 2,98 (Sig. = ,946) y otro para 4,17 (Sig. = 1,000)						
P11_9 (Ítem 11.09)	2,92	3,55	3,61	8,972	,000 ***	-,624 (1-2)	,000 ***
						-,686 (1-3)	,006 **
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,92 (Sig. = 1,000) y otro para 3,55 y 3,61 (Sig. = ,945)						
P11_10 (Ítem 11.10)	3,33	3,93	4,11	10,951	,000 ***	-,598 (1-2)	,000 ***
						-,780 (1-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,33 (Sig. = 1,000) y otro para 3,93 y 4,11 (Sig. = ,554)						
P14 (Ítem 14)	4,01	4,34	4,64	11,378	,000 ***	-,326 (1-2)	,003 **
						-,623 (1-3)	,000 ***
						-,298 (2-3)	,027 *
	Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con una Sig. = 1,000						

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

Como se comprueba en la tabla anterior, hay varios ítems en los que se dan diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

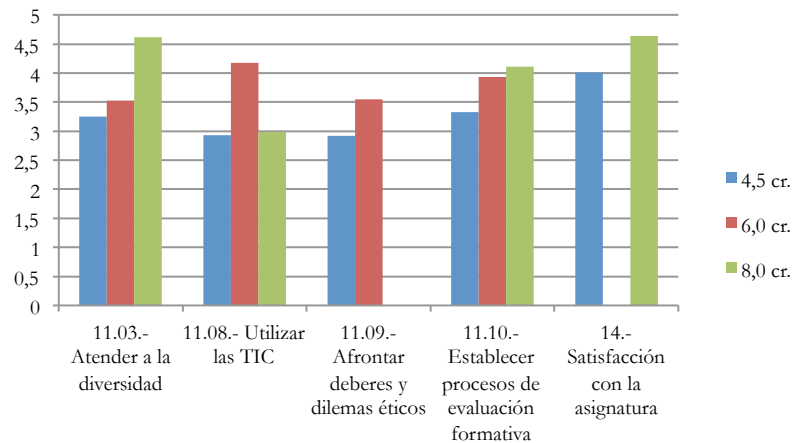


Fig. 7.22 Ítems de la dimensión ‘Aspectos y valoraciones generales de las asignaturas’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de créditos’

Como se ve en la figura anterior, una vez más se comprueba la tendencia general de que las diferencias más significativas se dan a favor del aumento en el número de créditos de las asignaturas, con la salvedad del ítem 11.08 (sobre el uso de las TIC) en que son las asignaturas de 6.0 créditos las que obtienen valores de media significativamente altos tanto respecto a las de 4.5 créditos como a las de 8.0 créditos. De hecho, la información relativa a la existencia de subconjuntos homogéneos para este ítem indica que estos dos tipos de asignaturas conforman un subconjunto con un alto nivel de significatividad (Sig. = ,946), mientras que las asignaturas de 6.0 créditos conforman otro subconjunto ellas solas.

Esa misma tendencia general también se puede observar en aquellos ítems en los que hay diferencias con un nivel de significación inferior a 0,01 o a 0,05.

a) Con niveles de significación inferiores a 0,01:

Favorables a las asignaturas de 6,0 cr. respecto a las de 4,5 cr.

- Satisfacción global con la asignatura [P14 (ítem 14)]

Favorables a las asignaturas de 6,0 y de 8,0 cr. respecto a las de 4,5 cr.

- Desarrollo de la competencia profesional de gestionar la progresión de los aprendizajes [P11_2 (ítem 11.02)]

Favorables a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las de 4,5 cr.

- Desarrollo de la competencia de implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro [P11_4 (ítem 11.04)]
- Desarrollo de la competencia sobre deberes y dilemas éticos [P11_9 (ítem 11.09)]

b) Con niveles de significación inferiores a 0,05:

Favorables a las asignaturas de 6,0 cr. respecto a las de 4,5 y de 8,0 cr.

- Se negoció el programa de la asignatura al

Favorables a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las de 4,5 cr.

- Desarrollo de la competencia profesional

Favorables a las asignaturas de 8,0 cr. respecto a las de 6,0 cr.

- Desarrollo de la competencia profesional

comienzo de curso [P1 (ítem 1)]

de informar e implicar a las familias [P11_7 (ítem 11.07)]

de implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro [P11_4 (ítem 11.04)]

- Satisfacción global con la asignatura [P14 (ítem 14)]

Variable independiente (factor): número de alumnos

Se trata de comprobar si el número de alumnos matriculados en la asignatura, tuvo alguna incidencia en los resultados obtenidos.

- **Dimensión: Metodología empleada**

En la tabla 7.20, se recogen los resultados de los ítems (variables dependientes) correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable independiente ‘número de alumnos’.

Tabla 7.20 Variable número de alumnos: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘metodología empleada’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 0 a 55 alumnos Media	2 56 a 85 alumnos Media	3 Más de 85 alumnos Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P2 (Ítem 2)	4,09	4,46	3,82	39,954	,000 ***	-,367 (1-2)	,000 ***
						,275 (1-3)	,026 **
						,642 (2-3)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con una Sig. = 1,000							
P41 (Ítem 4.01)	3,32	3,42	3,78	3,413	,034 *	-,452 (1-3)	,041 *
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,32 y 3,42 (Sig. = ,844) y otro para 3,42 y 3,78 (Sig. = ,105)	
P43 (Ítem 4.03)	2,88	3,28	2,95	4,606	,011 *	-,406 (1-2)	,018 *
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,88 y 2,95 (Sig. = ,910) y otro para 2,95 y 3,28 (Sig. = ,114)	
P410 (Ítem 4.10)	3,17	3,05	3,52	3,824	,023 *	-,469 (2-3)	,024 *
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,05 y 3,17 (Sig. = ,788) y otro para 3,17y 3,52 (Sig. = ,115)	
P55 (Ítem 5.05)	3,66	4,35	4,55	25,701	,000 ***	-,687 (1-2)	,000 ***
						-,889 (1-3)	,000 ***
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,66 (Sig. = 1,000) y otro para 4,35 y 4,55 (Sig. = ,291)	

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

En la tabla anterior se puede ver que se han dado algunas diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

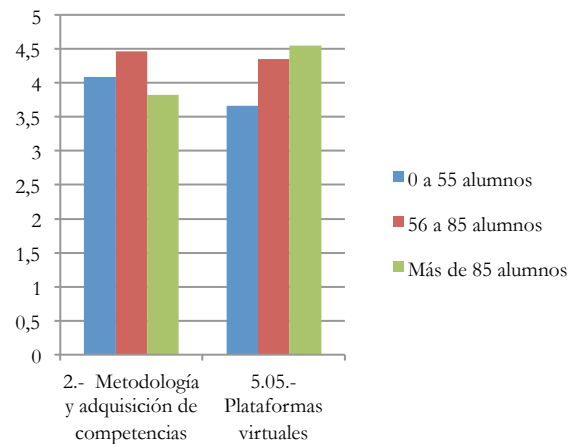


Fig. 7.23 Ítems de la dimensión ‘Metodología empleada’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de alumnos’

En la figura anterior se aprecia que el nivel de media más bajo en lo concerniente a la adquisición de competencias profesionales (pregunta 2), se ha dado en los grupos más numerosos, si bien los valores más positivos se han dado en los grupos de 56 a 85 alumnos y no en los más reducidos. Por el contrario, el uso de plataformas virtuales (ítem 5.05) ha sido mayor, de forma muy significativa, a medida que los grupos eran más numerosos.

Con niveles de significación inferiores a 0,01 encontramos una diferencia en el ítem siguiente:

Favorable a las asignaturas con 0 a 55 alumnos respecto a las asignaturas con más de 85 alumnos

- La metodología utilizada en la asignatura ayudó a adquirir competencias profesionales [P2 (ítem 2)]

Con niveles de significación inferiores a 0,05 encontramos diferencias en los siguientes ítems:

Favorables a las asignaturas con 56 a 85 alumnos respecto a las asignaturas con 0 a 55 alumnos

- Uso de estudios de casos [P43 (ítem 4.03)]

Favorables a las asignaturas con más de 85 alumnos respecto a las asignaturas con 0 a 55 alumnos

- Uso de proyectos tutelados [P41 (ítem 4.01)]

Favorables a las asignaturas con más de 85 alumnos respecto a las asignaturas con 56 a 85 alumnos

- Uso de la observación de prácticas docentes [P410 (ítem 4.10)]

• **Dimensión: Sistema de evaluación**

Por su parte, en la tabla 7.21 se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘número de alumnos’.

Tabla 7.21 Variable número de alumnos: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘sistema de evaluación’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 0 a 55 alumnos Media	2 56 a 85 alumnos Media	3 Más de 85 alumnos Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P3 (Ítem 3)	4,09	4,49	3,97	20,612	,000 ***	-,405 (1-2)	,000 ***
						,525 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,97 y 4,09 (Sig. = ,414) y otro para 4,49 (Sig. = 1,000)							
P71 (Ítem 7.01)	4,09	4,50	4,43	10,959	,000 ***	-,414 (1-2)	,000 ***
						-,341 (1-3)	,006 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,09 (Sig. = 1,000) y otro para 4,43 y 4,50 (Sig. = ,762)							
P72 (Ítem 7.02)	3,92	4,43	3,97	14,665	,000 ***	-,513 (1-2)	,000 ***
						,466 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,92 y 3,97 (Sig. = ,920) y otro para 4,43 (Sig. = 1,000)							
P73 (Ítem 7.03)	3,58	3,94	3,59	4,568	,011 *	-,364 (1-2)	,028 *
						Un único subconjunto homogéneo para las tres medias (Sig. = ,052)	
P76 (Ítem 7.06)	3,92	4,46	3,82	21,114	,000 ***	-,534 (1-2)	,000 ***
						,635 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,82 y 3,92 (Sig. = ,664) y otro para 4,46 (Sig. = 1,000)							
P77 (Ítem 7.07)	3,22	2,72	3,07	8,023	,000 ***	,499 (1-2)	,001 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,72 (Sig. = 1,000) y otro para 3,07 y 3,22 (Sig. = ,590)	
P12_1 (Ítem 12.01)	4,06	4,41	3,73	16,818	,000 ***	-,352 (1-2)	,005 **
						,328 (1-3)	,035 *
						,680 (2-3)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con Sig. = 1,000							
P12_2 (Ítem 12.02)	3,50	3,90	2,74	20,449	,000 ***	-,401 (1-2)	,042 *
						,752 (1-3)	,000 ***
						1,153 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,74 (Sig. = 1,000) y otro para 3,50 y 3,90 (Sig. = ,077)							
P12_3 (Ítem 12.03)	4,34	4,56	4,07	12,247	,000 ***	-,214 (1-2)	,062 *
						,279 (1-3)	,030 *

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 0 a 55 alumnos Media	2 56 a 85 alumnos Media	3 Más de 85 alumnos Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
						,492 (2-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,07 (Sig. = 1,000) y otro para 4,34 y 4,56 (Sig. = ,097)						
P12_4 (Ítem 12.04)	4,41	4,57	3,98	19,881	,000 ***	,428 (1-3)	,000 ***
						,593 (2-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,98 (Sig. = 1,000) y otro para 4,41 y 4,57 (Sig. = ,211)						
P12_5 (Ítem 12.05)	4,28	4,56	3,73	27,324	,000 ***	-,279 (1-2)	,025 *
						,558 (1-3)	,000 ***
						,838 (2-3)	,000 ***
P12_6 (Ítem 12.06)	4,10	4,50	3,73	24,928	,000 ***	-,401 (1-2)	,000 ***
						,365 (1-3)	,008 **
						,766 (2-3)	,000 ***
P12_7 (Ítem 12.07)	4,17	4,41	3,81	17,334	,000 ***	-,234 (1-2)	,038 *
						,360 (1-3)	,004 **
						,593 (2-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,81 (Sig. = 1,000) y otro para 4,17 y 4,41 (Sig. = ,066)						
P12_8 (Ítem 12.08)	3,87	4,42	3,64	28,036	,000 ***	-,550 (1-2)	,000 ***
						,784 (2-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,64 y 3,87 (Sig. = ,115) y otro para 4,42 (Sig. = 1,000)						
P12_9 (Ítem 12.09)	3,92	4,31	3,76	14,983	,000 ***	-,388 (1-2)	,000 ***
						,546 (2-3)	,000 ***
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,76 y 3,92 (Sig. = ,334) y otro para 4,31 (Sig. = 1,000)						
P12_10 (Ítem 12.10)	4,15	4,43	3,78	19,612	,000 ***	-,284 (1-2)	,010 *
						,371 (1-3)	,004 **
						,655 (2-3)	,000 ***
	Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con Sig. = 1,000						
P12_11	4,20	4,51	3,97	16,134	,000	-,307 (1-2)	,003 **

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 0 a 55 alumnos Media	2 56 a 85 alumnos Media	3 Más de 85 alumnos Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
(Ítem 12.11)					***	,545 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,97 y 4,20 (Sig. = ,053) y otro para 4,51 (Sig. = 1,000)							
P12_12 (Ítem 12.12)	4,08	4,42	3,98	12,482	,000 ***	-,341 (1-2)	,001 **
						,443 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,98 y 4,08 (Sig. = ,586) y otro para 4,42 (Sig. = 1,000)							
P12_13 (Ítem 12.13)	4,34	4,58	4,20	8,635	,000 ***	-,242 (1-2)	,023 *
						,383 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,20 y 4,34 (Sig. = ,343) y otro para 4,58 (Sig. = 1,000)							
P12_14 (Ítem 12.14)	4,09	4,35	3,92	9,905	,000 ***	-,263 (1-2)	,016 *
						,436 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,92 y 4,09 (Sig. = ,236) y otro para 4,35 (Sig. = 1,000)							
P12_15 (Ítem 12.15)	3,93	4,38	3,52	22,534	,000 ***	-,451 (1-2)	,001 **
						,410 (1-3)	,013 *
						,861 (2-3)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con una Sig. = 1,000							
P12_16 (Ítem 12.16)	3,46	3,93	3,25	15,105	,000 ***	-,466 (1-2)	,001 **
						,679 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,25 y 3,46 (Sig. = ,269) y otro para 3,93 (Sig. = 1,000)							
P12_18 (Ítem 12.18)	3,89	4,53	4,08	24,631	,000 ***	-,634 (1-2)	,000 ***
						,449 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,89 y 4,08 (Sig. = ,229) y otro para 4,53 (Sig. = 1,000)							
P12_20 (Ítem 12.20)	4,11	4,41	4,09	6,871	,001 **	-,297 (1-2)	,009 **
						,313 (2-3)	,016 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,09 y 4,11 (Sig. = ,989) y otro para 4,41 (Sig. = 1,000)							
P12_21 (Ítem 12.21)	3,96	4,49	3,95	16,782	,000 ***	-,531 (1-2)	,000 ***
						,535 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,95 y 3,96 (Sig. = ,999) y otro para 4,49 (Sig. = 1,000)							

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 0 a 55 alumnos Media	2 56 a 85 alumnos Media	3 Más de 85 alumnos Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
P12_22 (Ítem 12.22)	4,01	4,45	3,94	13,206	,000 ***	-,435 (1-2)	,000 ***
						,508 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,94 y 4,01 (Sig. = ,830) y otro para 4,45 (Sig. = 1,000)							
P13_5 (Ítem 13.05)	3,88	3,73	3,44	5,597	,004 **	,445 (1-3)	,004 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,44 y 3,73 (Sig. = ,061) y otro para 3,73 y 3,88 (Sig. = ,511)	
P13_7 (Ítem 13.07)	3,13	2,75	3,22	5,611	,004 **	,387 (1-2)	,033 *
						-,474 (2-3)	,014 *
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,75 y 3,13 (Sig. = ,054) y otro para 3,13 y 3,22 (Sig. = ,861)							
P13_8 (Ítem 13.08)	2,51	2,16	2,36	3,177	,043 *	,354 (1-2)	,045 *
						Un único subconjunto homogéneo para las tres medias (Sig. = ,077)	
P13_9 (Ítem 13.09)	2,43	1,79	2,47	17,714	,000 ***	,637 (1-2)	,000 ***
						-,679 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,79 (Sig. = 1,000) y otro para 2,43 y 2,47 (Sig. = ,955)							
P13_10 (Ítem 13.10)	2,48	1,90	2,67	18,747	,000 ***	,581 (1-2)	,000 ***
						-,767 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,90 (Sig. = 1,000) y otro para 2,48 y 2,67 (Sig. = ,401)							
P13_11 (Ítem 13.11)	1,71	1,53	2,00	7,391	,001 **	-,472 (2-3)	,001 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,53 y 1,71 (Sig. = ,314) y otro para 1,71 y 2,00 (Sig. = ,060)	
P13_12 (Ítem 13.12)	1,92	1,52	2,08	11,014	,000 ***	,405 (1-2)	,003 **
						-,564 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,52 (Sig. = 1,000) y otro para 1,92 y 2,08 (Sig. = ,474)							
P13_13 (Ítem 13.13)	2,04	1,73	1,92	3,371	,035 *	,318 (1-2)	,040 *
						Un único subconjunto homogéneo para las tres medias (Sig. = ,066)	
P13_14 (Ítem 13.14)	3,08	3,73	2,28	35,802	,000 ***	-,648 (1-2)	,000 ***
						,798 (1-3)	,000 ***
						1,446 (2-3)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con una Sig. = 1,000							
P13_15 (Ítem 13.15)	2,66	3,04	2,97	3,363	,036 *	-,380 (1-2)	,039 *

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 0 a 55 alumnos	2 56 a 85 alumnos	3 Más de 85 alumnos	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
	Media	Media	Media				
	Un único subconjunto homogéneo para las tres medias (Sig. = ,081)						
P15 (Ítem 15)	4,06	4,35	4,12	6,605	,002 **	-,289 (1-2)	,003 **
						,227 (2-3)	,048 *
	Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,06 y 4,12 (Sig. = ,798) y otro para 4,35 (Sig. = 1,000)						

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

Como se comprueba en la tabla anterior, hay numerosos ítems con diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

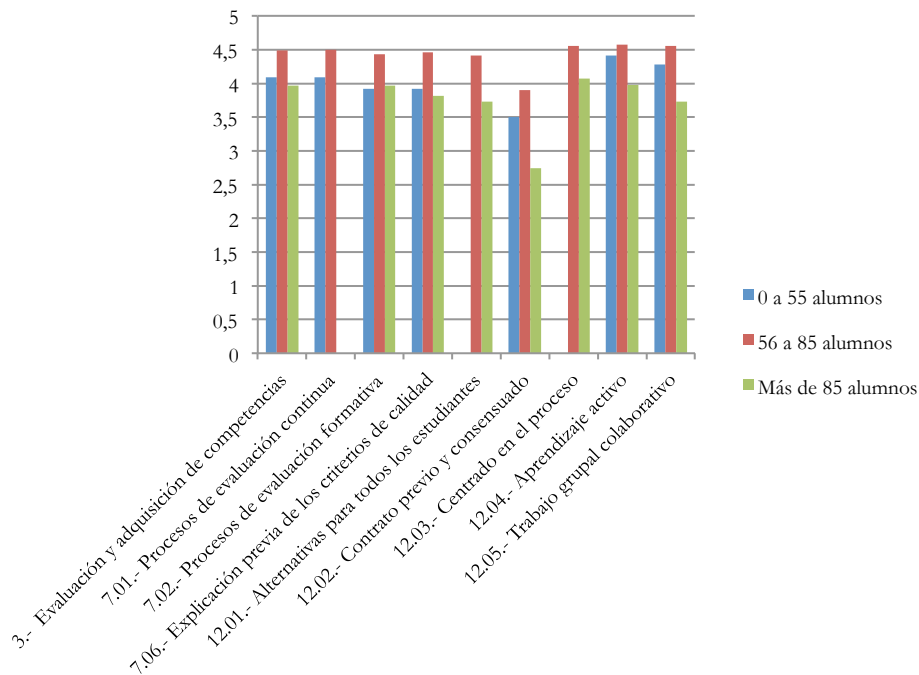


Fig. 7.24 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de alumnos’ (1)

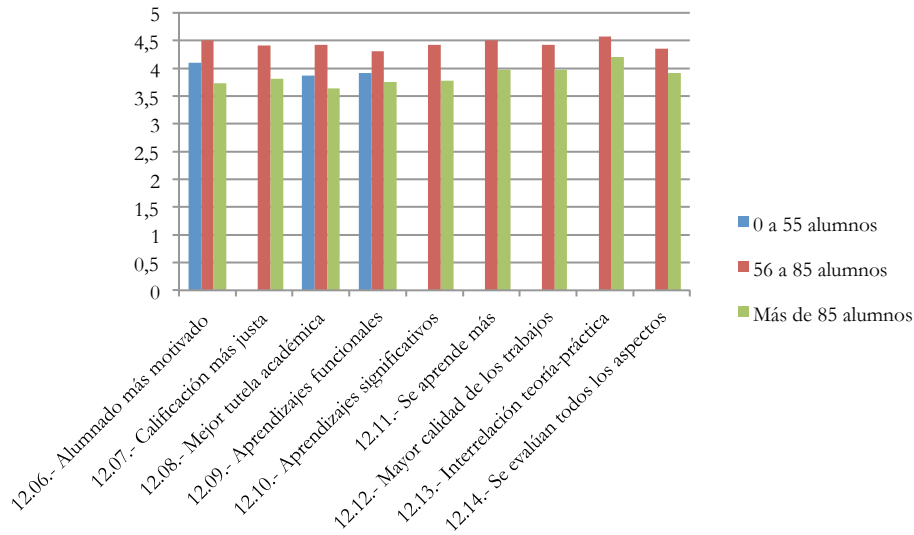


Fig. 7.25 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de alumnos’ (2)

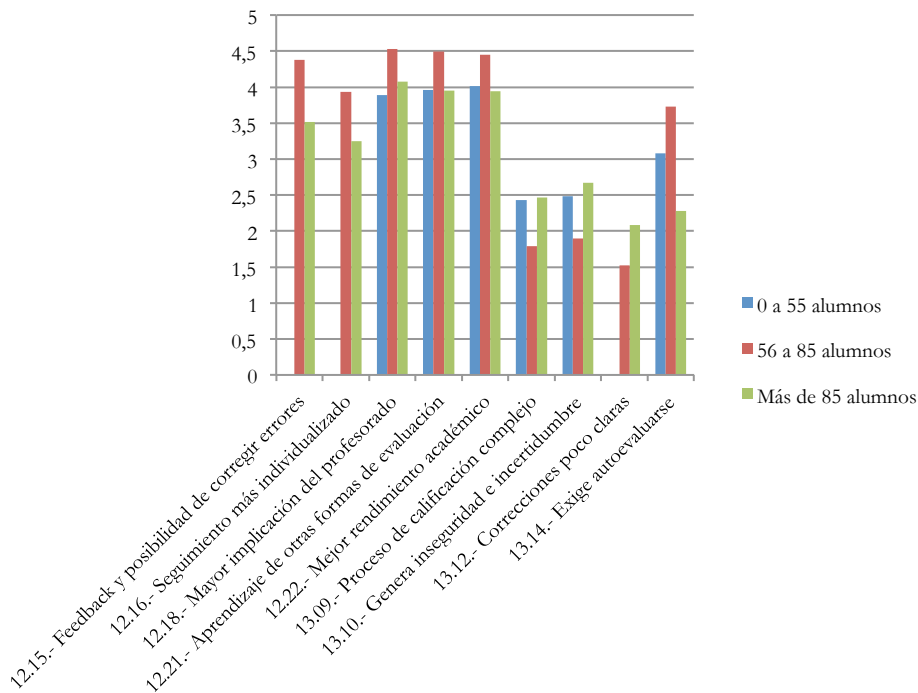


Fig. 7.26 Ítems de la dimensión ‘Sistema de evaluación’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de alumnos’ (3)

En las tres figuras anteriores se comprueba que al igual que paso en la dimensión anterior, en todos los casos en que hay diferencias muy significativas, es en los grupos más numerosos donde se dan las medias más bajas, cuando se trata de los ítems con carácter positivo, y las más altas cuando se trata de los ítems referidos a inconvenientes (con la única salvedad, una vez más, del ítem sobre la exigencia de autoevaluarse (ítem13.14), que no puede ser considerado un inconveniente. Asimismo, se vuelve a comprobar que los

resultados son mejores en los grupos de 56 a 85 alumnos que en los grupos de menos de 56 alumnos. Así por ejemplo, en el caso del inconveniente relativo a la complejidad y poca claridad del sistema de calificación (ítem 13.09), y como se comprueba en la información de los subconjuntos homogéneos, las asignaturas con 0 a 55 alumnos y las asignaturas con más de 85 alumnos conforman un subconjunto con un alto nivel de significatividad (Sig. = ,955), mientras que las asignaturas con 56 a 85 alumnos conforman otro subconjunto con una media significativamente más baja, lo que dado la naturaleza negativa del ítem indica que es aquí donde se dieron los mejores resultados.

Estas mismas tendencias generales se vuelven a observar en los ítems en los que hay diferencias con un nivel de significación inferior a 0,01 o a 0,05.

a) Con niveles de significación inferiores a 0,01:

<u>Favorables a las asignaturas con 0 a 55 alumnos respecto a las asignaturas con 56 a 85 alumnos</u>	<u>Favorables a las asignaturas con 0 a 55 alumnos respecto a las asignaturas con más de 85 alumnos</u>	<u>Favorables a las asignaturas con 56 a 85 alumnos respecto a las asignaturas con 0 a 55 alumnos</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existieron similitudes con los sistemas de evaluación de otras asignaturas [P77 (ítem 7.07)] ▪ Las correcciones han sido poco claras [P13_12 (ítem 13.12)] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado está más motivado [P12_6 (ítem 12.06)] ▪ La calificación es más justa [P12_7 (ítem 12.07)] ▪ Se generan aprendizajes significativos [P12_10 (ítem 12.10)] ▪ El sistema exige mayor esfuerzo [P13_5 (ítem 13.05)] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El sistema de evaluación ofrece alternativas a todos los estudiantes [P12_1 (ítem 12.01)] ▪ Se aprende mucho más [P12_11 (ítem 12.11)] ▪ Se mejora la calidad de los trabajos exigidos [P12_12 (ítem 12.12)] ▪ Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores [P12_15 (ítem 12.15)] ▪ Se da un seguimiento más individualizado [P12_16 (ítem 12.16)] ▪ El estudiante es más consciente de su aprendizaje [P12_20 (ítem 12.20)] ▪ Satisfacción global con la evaluación de la asignatura [P15 (ítem 15)]
<p><u>Favorables a las asignaturas con más de 85 alumnos respecto a las asignaturas con 0 a 55 alumnos</u></p>	<p><u>Favorables a las asignaturas con más de 85 alumnos respecto a las asignaturas con 56 a 85 alumnos</u></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se realizaban procesos de evaluación continua [P71 (ítem 7.01)] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El sistema es injusto frente a otros procesos de evaluación [P13_11 (ítem 13.11)] 	

b) Con niveles de significación inferiores a 0,05:

<u>Favorables a las asignaturas con 0 a 55 alumnos respecto a las asignaturas con 56 a 85 alumnos</u>	<u>Favorables a las asignaturas con 0 a 55 alumnos respecto a las asignaturas con más de 85 alumnos</u>	<u>Favorables a las asignaturas con 0 a 55 alumnos y las asignaturas con más de 85 alumnos respecto a las asignaturas con 56 a 85 alumnos</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una desproporción trabajo/créditos [P13_8 (ítem 13.08)] ▪ La valoración del trabajo es subjetiva [P13_13 (ítem 13.13)] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El sistema de evaluación ofrece alternativas a todos los estudiantes [P12_1 (ítem 12.01)] ▪ El sistema de evaluación está centrado en el proceso [P12_3 (ítem 12.03)] ▪ Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores [P12_15 (ítem 12.15)] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se puede acumular mucho trabajo al final [P13_7 (ítem 13.07)]
<u>Favorables a las asignaturas con 56 a 85 alumnos respecto a las asignaturas con 0 a 55 alumnos</u>	<u>Favorables a las asignaturas con 56 a 85 alumnos respecto a las asignaturas con más de 85 alumnos</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las observaciones realizadas sobre los trabajos y actividades podían derivar en su repetición para mejorarlos [P73 (ítem 7.03)] ▪ Hay un contrato previo y consensuado del sistema de evaluación [P12_2 (ítem 12.02)] ▪ El sistema de evaluación está centrado en el proceso [P12_3 (ítem 12.03)] ▪ Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa [P12_5 (ítem 12.05)] ▪ La calificación es más justa [P12_7 (ítem 12.07)] ▪ Se generan aprendizajes significativos [P12_10 (ítem 12.10)] ▪ Hay interrelación entre la teoría y la práctica [P12_13 (ítem 12.13)] ▪ Se evalúan todos los aspectos posibles [P12_14 (ítem 12.14)] ▪ El alumnado no está acostumbrado a estos sistemas [P13_15 (ítem 13.15)] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudiante es más consciente de su aprendizaje [P12_20 (ítem 12.20)] ▪ Satisfacción global con la evaluación de la asignatura [P15 (ítem 15)] 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión: Aspectos y valoraciones generales de la asignatura

Por último, en la tabla 7.22 se recogen los resultados de los ítems correspondientes a esta dimensión que tuvieron valores estadísticamente significativos para la variable ‘número de alumnos.

Tabla 7.22 Variable número de alumnos: Resultados con significación estadística de los ítems de la dimensión ‘aspectos y valoraciones generales de la asignatura’

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 0 a 55 alumnos	2 56 a 85 alumnos	3 Más de 85 alumnos	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
	Media	Media	Media				
P1 (Ítem 1)	3,25	3,89	2,25	39,954	,000 ***	-,635 (1-2)	,000 ***
						1,006 (1-3)	,000 ***
						1,641 (2-3)	,000 ***
Tres subconjuntos homogéneos: uno para cada media y todos con una Sig. = 1,000							
P11_1 (Ítem 11.01)	4,10	4,34	3,70	18,237	,000 ***	-,240 (1-2)	,044 *
						,402 (1-3)	,002 **
						,641 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,70 (Sig. = 1,000) y otro para 4,10 y 4,34 (Sig. = ,074)							
P11_2 (Ítem 11.02)	3,94	4,22	3,78	9,790	,000 ***	-,279 (1-2)	,013 *
						,442 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,78 y 3,9461 (Sig. = ,296) y otro para 4,22 (Sig. = 1,000)							
P11_3 (Ítem 11.03)	3,36	3,90	3,39	11,241	,000 ***	-,541 (1-2)	,000 ***
						,513 (2-3)	,002 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,36 y 3,39 (Sig. = ,981) y otro para 3,90 (Sig. = 1,000)							
P11_4 (Ítem 11.04)	3,78	4,24	3,52	20,502	,000 ***	-,457 (1-2)	,000 ***
						,716 (2-3)	,000 ***
P11_6 (Ítem 11.06)	2,59	2,94	2,38	6,350	,002 **	,569 (2-3)	,004 **
						Dos subconjuntos homogéneos: uno para 2,38 y 2,59 (Sig. = ,425) y otro para 2,59 y 2,94 (Sig. = ,105)	
P11_7 (Ítem 11.07)	2,06	2,60	1,76	16,776	,000 ***	-,538 (1-2)	,001 **
						,838 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 1,76 y 2,06 (Sig. = ,140) y otro para 2,60 (Sig. = 1,000)							
P11_8 (Ítem 11.08)	3,48	3,87	4,15	10,572	,000 ***	-,388 (1-2)	,011 *
						-,669 (1-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,48 (Sig. = 1,000) y otro para 3,87 y 4,15 (Sig. = ,134)							
P11_9	3,40	3,67	3,07	8,576	,000	,603	,000

Variables dependientes (Ítems)	VARIABLE INDEPENDIENTE			ANOVA		POST HOC	
	1 0 a 55 alumnos Media	2 56 a 85 alumnos Media	3 Más de 85 alumnos Media	F	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
(Ítem 11.09)					***	(2-3)	***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,07 y 3,40 (Sig. = ,084) y otro para 3,40 y 3,67 (Sig. = ,157)							
P11_10 (Ítem 11.10)	3,69	4,19	3,38	20,334	,000 ***	-,501 (1-2)	,000 ***
						,811 (2-3)	,000 ***
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 3,38 y 3,69 (Sig. = ,065) y otro para 4,19 (Sig. = 1,000)							
P14 (Ítem 14)	4,12	4,52	4,24	13,341	,000 ***	-,407 (1-2)	,000 ***
						,287 (2-3)	,006 **
Dos subconjuntos homogéneos: uno para 4,12 y 4,24 (Sig. = ,397) y otro para 4,52 (Sig. = 1,000)							

* = p < 0,05
 ** = p < 0,01
 *** = p < 0,001

A partir de los resultados anteriores encontramos algunas diferencias muy significativas (Sig. = ,000).

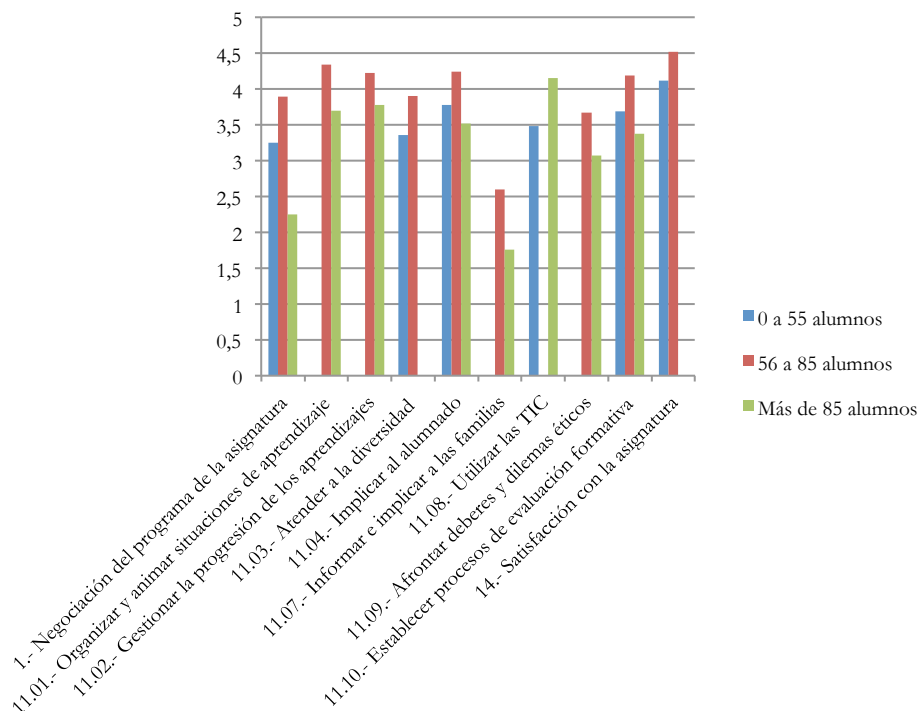


Fig. 7.27 Ítems de la dimensión ‘Aspectos y valoraciones generales de la asignatura’ en los que se han dado diferencias muy significativas para la variable ‘nº de alumnos’

En este caso se vuelve a comprobar que los mejores resultados se dan para los grupos de 56 a 85 alumnos y que los peores se dan para los grupos de más de 85 alumnos salvo en el caso del ítem referido al uso de las TIC (ítem 11.08).

Lo mismo ocurre en los ítems en los que hay diferencias con un nivel de significación inferior a 0,01 o a 0,05.

a) Con niveles de significación inferiores a 0,01:

<u>Favorables a las asignaturas con 0 a 55 alumnos respecto a las asignaturas con más de 85 alumnos</u>	<u>Favorables a las asignaturas con 56 a 85 alumnos respecto a las asignaturas con 0 a 55 alumnos</u>	<u>Favorables a las asignaturas con 56 a 85 alumnos respecto a las asignaturas con más de 85 alumnos</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la competencia de organizar y animar situaciones de aprendizaje [P11_1 (ítem 11.01)] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la competencia de informar e implicar a las familias [P11_7 (ítem 11.07)] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la competencia de elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad [P11_3 (ítem 11.03)] ▪ Desarrollo de la competencia de participar en la gestión del centro escolar [P11_6 (ítem 11.06)] ▪ Satisfacción global con la asignatura [P14 (ítem 14)]

b) Con niveles de significación inferiores a 0,05:

Favorables a las asignaturas con 56 a 85 alumnos respecto a las asignaturas con 0 a 55 alumnos

- Desarrollo de la competencia profesional de organizar y animar situaciones de aprendizaje [P11_1 (ítem 11.01)]
- Desarrollo de la competencia profesional de gestionar la progresión de los aprendizajes [P11_2 (ítem 11.02)]
- Desarrollo de la competencia del uso de las TIC [P11_8 (ítem 11.08)]

7.1.2 Resultados de los grupos de discusión

Con base a toda la información recogida a partir de esta técnica se ha procedido a realizar un análisis de contenido que hemos estructurado en tres partes: 1ª Análisis descriptivo de tipo cuantitativo; 2ª Análisis descriptivo por categorías; 3ª Matriz descriptiva.

1ª parte: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TIPO CUANTITATIVO

Comenzaremos detallando las contribuciones del alumnado participante en los dos grupos de discusión al sistema de categorías descrito en 6.3.3.2.¹ Lo haremos mostrando, en primer lugar, los resultados por dimensiones; posteriormente, los abordaremos de manera conjunta.

- **Dimensión ‘Ventajas’**

En la tabla 7.23 se precisan cuantas aportaciones hizo cada uno de los alumnos y alumnas participantes a las distintas categorías de la dimensión ‘Ventajas’.

Tabla 7.23 Aportaciones del alumnado a las distintas categorías de la dimensión ‘Ventajas’

CATEGORÍAS	Grupo de Discusión 1					Grupo de Discusión 2					TOTALES					
	Asig. 5		Asig. 7	Asig. 3		Asig. 1	Asig. 2		Asig. 8			Asig. 4	Asig. 10		Asig. 6	
	# 1	# 4	# 2	# 3	# 8	# 7	# 9	# 10	§ 1	§ 9		§ 2	§ 7	§ 3	§ 8	§ 4
Feedback (1BFE)							1			1	1				1	4 (3,7%)
Seguimiento del alumnado (1BSA)						1						1			2	4 (3,7%)
Criterios (1ECE)												1				1 (0,9%)
Aprendizaje y formación práctica (1AFP)	1			1	4	2	1				5	2		5	2	23 (21,1%)
Autonomía (1PLA)				1							1	1	2	3	1	9 (8,2%)
Consensos (1EVD)		1					1	1			4	4		1		12 (11,0%)

¹ Para una mayor claridad, y como ya hicimos en el capítulo de Metodología, en todo este análisis utilizaremos el color azul para lo concerniente a la dimensión ‘Ventajas’, el color rojo para lo relativo a la dimensión ‘Inconvenientes’, y el color verde para lo que se refiere a la dimensión ‘Propuestas de mejora’.

CATEGORÍAS	Grupo de Discusión 1								Grupo de Discusión 2						TOTALES	
	Asig. 5		Asig. 7	Asig. 3		Asig. 1	Asig. 2		Asig. 8		Asig. 4		Asig. 10			Asig. 6
	# 1	# 4	# 2	# 3	# 8	# 7	# 9	# 10	§ 1	§ 9	§ 2	§ 7	§ 3	§ 8		§ 4
Vías de evaluación (1VVE)	1					1					1	1				4 (3,7%)
Modalidades de evaluación (1DME)	1		2		1	3	1				1	3	2		3	17 (15,6%)
Actividades de evaluación (1DAE)	2		1							1	1	1	1	1		8 (7,3%)
Momentos de la evaluación (1MEV)	1		1		1											3 (2,7%)
Trabajos en grupo (1PFG)							1				1					2 (1,8%)
Coordinación del profesorado (1CPF)						1	1									2 (1,8%)
Carga de trabajo proporcionada (1CTP)											1					1 (0,9%)
Coherencia (1PYA)							1		1		2					4 (3,7%)
Capacidad de evaluar al profesor (1CEP)		1												1		2 (1,8%)
Valoración positiva (1VGP)			1	1	1	2		1			2	1		2		11 (10,1%)
TOTALES	6	2	5	2	8	10	6	3	1	3	16	17	5	13	10	107 [42 en GD1 (39,3%) 65 en GD2 (60,7%)]

Leyenda:

Distribución de alumnos por grupo de discusión y asignaturas:

GD1

Asig. 1: “Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física” (Obligatoria de 2º Grado de Maestro de Educación Primaria) → Alumna #7

Asig. 2: “Iniciación deportiva escolar” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Física) → Alumna #9 y alumno #10

Asig. 3: “Juegos motores y su didáctica” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Infantil) → Alumnas #3 y #8

- Asig. 5: “Juegos y deportes autóctonos” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Física) → Alumna #1 y alumno #4
- Asig. 7: “Fundamentos de Fisioterapia” (Troncal de 1º Grado de Fisioterapia) → Alumno #2 GD2
- Asig. 4: “Enseñanza y aprendizaje de la educación musical” (Obligatoria de 2º Grado de Maestro en Educación Primaria) → Alumnas §2 y §7
- Asig. 6: “Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” (Obligatoria básica de 1º Grado en Ingeniería electrónica industrial y automática) → Alumno §4
- Asig. 8: “Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I” (Obligatoria básica de 1º Grado en Sociología) → Alumna §1 y alumno §9
- Asig. 10: “Innovación educativa” (Obligatoria de 2º Grado de Pedagogía) → Alumna §3 y alumno §8

En la figura 7.28 se señalan las ventajas más destacadas por el alumnado (porcentaje igual o superior al 10%).

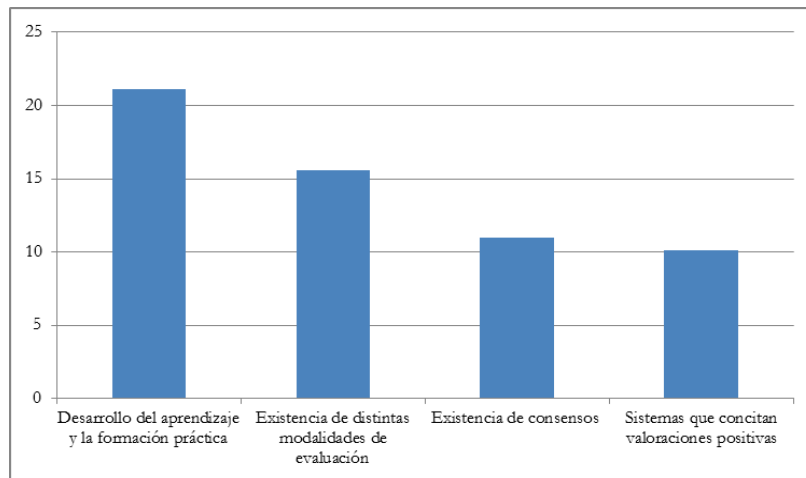


Fig. 7.28 Principales ventajas de los sistemas de evaluación destacadas por el alumnado participante en los grupos de discusión

• **Dimensión ‘Inconvenientes’**

Por otro lado, en la tabla 7.24 se recogen los datos de las aportaciones del alumnado a las distintas categorías de la dimensión ‘Inconvenientes’.

Tabla 7.24 Aportaciones del alumnado a las distintas categorías de la dimensión ‘Inconvenientes’

CATEGORÍAS	Grupo de Discusión 1					Grupo de Discusión 2					TOTALES					
	Asig. 5		Asig. 7	Asig. 3		Asig. 1	Asig. 2		Asig. 8			Asig. 4	Asig. 10		Asig. 6	
	# 1	# 4	# 2	# 3	# 8	# 7	# 9	# 10	§ 1	§ 9		§ 2	§ 7	§ 3	§ 8	§ 4
Feedback insuficiente (2IFE)								1								1 (2,3%)
Insuficiente											2				2	4

CATEGORÍAS	Grupo de Discusión 1								Grupo de Discusión 2						TOTALES	
	Asig. 5		Asig. 7	Asig. 3		Asig. 1	Asig. 2		Asig. 8		Asig. 4		Asig. 10			Asig. 6
	# 1	# 4	# 2	# 3	# 8	# 7	# 9	# 10	§ 1	§ 9	§ 2	§ 7	§ 3	§ 8		§ 4
seguimiento del alumnado (2ISA)																10,0%)
Criterios deficientes (2CDF)			1			2								1	1	5 (11,4%)
Ausencia de consensos (2ACS)	1		2													3 (6,8%)
Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC)			4		1						1		1	1		8 (18,2%)
Calificación desajustada (2CNA)						1								1	2	4 (10,0%)
Inexperiencia (2FEP)						3		1							1	5 (11,4%)
Necesidad de motivación (2DSM)														2		2 (4,5%)
Responsabilidad y trabajo del profesor (2RTP)					1											1 (2,3%)
Control del alumnado (2MCA)					2											2 (4,5%)
Compromisos éticos (2NCE)											1					1 (2,3%)
Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG)	1	2			1								1	1		6 (13,6%)
Ausencia de coherencia (2ADC)					1										1	2 (4,5%)
TOTALES	2	2	7	0	6	6	0	2	0	0	2	2	2	6	7	44 [25 en GD1 (56,8%) 19 en GD2 (43,2%)]

Leyenda:

Distribución de alumnos por grupo de discusión y asignaturas:

GD1

Asig. 1: “Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física” (Obligatoria de 2º Grado de Maestro de Educación Primaria) → Alumna #7

Asig. 2: “Iniciación deportiva escolar” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Física) → Alumna #9 y alumno #10

Asig. 3: “Juegos motores y su didáctica” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Infantil) → Alumnas #3 y #8

Asig. 5: “Juegos y deportes autóctonos” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Física) → Alumna #1 y alumno #4

Asig. 7: “Fundamentos de Fisioterapia” (Troncal de 1º Grado de Fisioterapia) → Alumno #2

GD2

Asig. 4: “Enseñanza y aprendizaje de la educación musical” (Obligatoria de 2º Grado de Maestro en Educación Primaria) → Alumnas §2 y §7

Asig. 6: “Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” (Obligatoria básica de 1º Grado en Ingeniería electrónica industrial y automática) → Alumno §4

Asig. 8: “Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I” (Obligatoria básica de 1º Grado en Sociología) → Alumna §1 y alumno §9

Asig. 10: “Innovación educativa” (Obligatoria de 2º Grado de Pedagogía) → Alumna §3 y alumno §8

En la figura 7.29 se destacan los inconvenientes más señalados por el alumnado participante (porcentaje igual o superior al 10%).

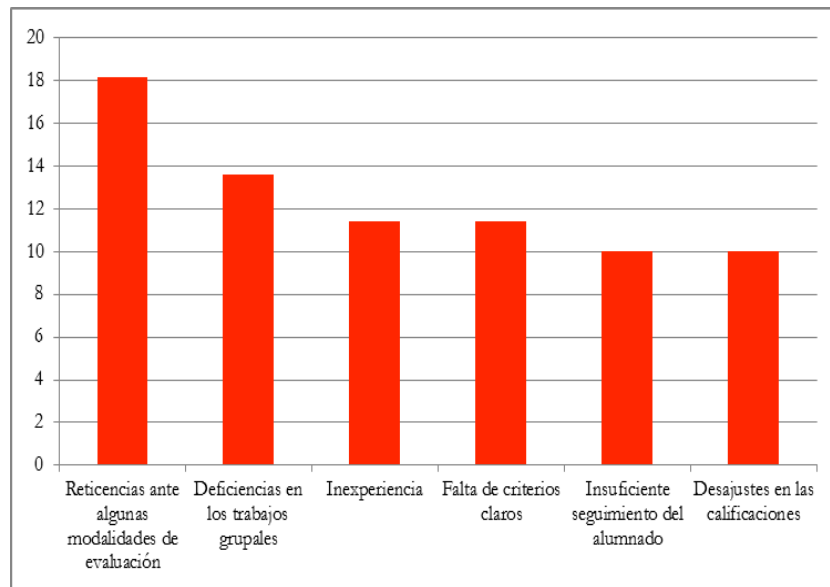


Fig. 7.29 Principales inconvenientes de los sistemas de evaluación destacados por el alumnado participante en los grupos de discusión

• **Dimensión “Propuestas de mejora”**

Por último, en la tabla 7.25 se recogen los datos referentes a las aportaciones del alumnado a las distintas categorías de la dimensión ‘Propuestas de mejora’.

Tabla 7.25 Aportaciones del alumnado a las distintas categorías de la dimensión ‘Propuestas de mejora’

CATEGORÍAS	Grupo de Discusión 1								Grupo de Discusión 2						TOTALES				
	Asig. 5		Asig. 7		Asig. 3		Asig. 1		Asig. 2		Asig. 8		Asig. 4			Asig. 10		Asig. 6	
	# 1	# 4	# 2	# 3	# 8	# 7	# 9	# 10	§ 1	§ 9	§ 2	§ 7	§ 3	§ 8		§ 4			
Más feedback (3MFE)					1			1										2 (5,1%)	
Mejor seguimiento del alumnado (3MSA)														2			2	4 (10,2%)	
Criterios suficientes y claros (3CEV)		1	1		1	2												5 (12,8%)	
Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP)		1				1	1											3 (7,7%)	
Búsqueda de consensos (3BCS)		1	1			1				1		1	2			1		8 (20,5%)	
Suficientes vías de evaluación (3PVE)						2												2 (5,1%)	
Procesos que faciliten las modalidades de evaluación (3PME)						1						2						3 (7,7%)	
Mejoras en los trabajos grupales (3PTG)		1			1	2	1								2	1		8 (20,5%)	
Evaluación de la labor docente (3AEP)	2				1													3 (7,7%)	
Integración de las TIC (3TIC)			1															1 (2,6%)	
TOTALES	2	4	3	0	4	9	2	1	0	1	2	1	4	2	4			39 [25 en GD1 (64,1%) 14 en GD2 (35,9%)]	

Leyenda:

Distribución de alumnos por grupo de discusión y asignaturas:

GD1

Asig. 1: “Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física” (Obligatoria de 2º Grado de Maestro de Educación Primaria) → Alumna #7

Asig. 2: “Iniciación deportiva escolar” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Física) → Alumna #9 y alumno #10

Asig. 3: “Juegos motores y su didáctica” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Infantil) → Alumnas #3 y #8

Asig. 5: “Juegos y deportes autóctonos” (Optativa de 3º Maestro Especialidad de Educación Física) → Alumna #1 y alumno #4

Asig. 7: “Fundamentos de Fisioterapia” (Troncal de 1º Grado de Fisioterapia) → Alumno #2

GD2

Asig. 4: “Enseñanza y aprendizaje de la educación musical” (Obligatoria de 2º Grado de Maestro en Educación Primaria) → Alumnas §2 y §7

Asig. 6: “Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” (Obligatoria básica de 1º Grado en Ingeniería electrónica industrial y automática) → Alumno §4

Asig. 8: “Estadística aplicada a las Ciencias Sociales I” (Obligatoria básica de 1º Grado en Sociología) → Alumna §1 y alumno §9

Asig. 10: “Innovación educativa” (Obligatoria de 2º Grado de Pedagogía) → Alumna §3 y alumno §8

En la figura 7.30 se visualizan las propuestas de mejora más citadas por el alumnado participante (porcentaje igual o superior al 10%).

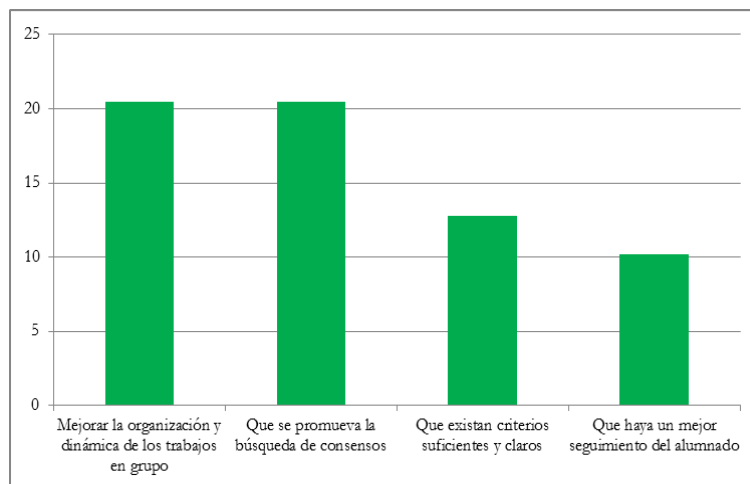


Fig. 7.30 Principales propuestas de mejora destacadas por el alumnado participante en los grupos de discusión

• **Resultados conjuntos**

En el conjunto de las tres tablas anteriores se constata que del total de 190 contribuciones, las más numerosas se dieron en clave de ventajas (107) y el resto se distribuyó, de forma muy similar, entre inconvenientes (44) y propuestas de mejora (39). En la figura 7.26 vemos su traducción en porcentajes.

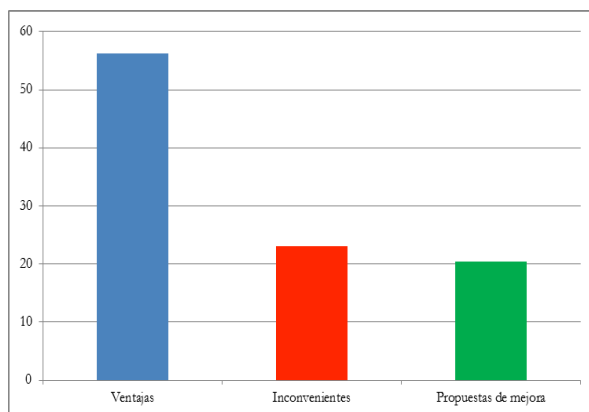


Fig. 7.31 Presencia de las distintas dimensiones en los grupos de discusión

Asimismo, en la tabla 7.26 se resume cuál fue la presencia de las distintas categorías en cada uno de los dos grupos de discusión (GD1 y GD2).

Tabla 7.26 Presencia de las categorías en cada uno de los dos grupos de discusión

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	GD1	GD2	Totales	
		N	N	N	%
1 VENTAJAS	Feedback (1BFE)	1	3	4	2,1
	Seguimiento del alumnado (1BSA)	1	3	4	2,1
	Criterios (1ECE)	0	1	1	0,5
	Aprendizaje y formación práctica (1AFP)	9	14	23	12,1
	Autonomía (1PLA)	1	8	9	4,7
	Consensos (1EVD)	3	9	12	6,3
	Vías de evaluación (1VVE)	2	2	4	2,1
	Modalidades de evaluación (1DME)	8	9	17	8,9
	Actividades de evaluación (1DAE)	3	5	8	4,2
	Momentos de la evaluación (1MEV)	3	0	3	1,6
	Trabajos en grupo (1PFG)	1	1	2	1,0
	Coordinación del profesorado (1CPF)	2	0	2	1,0
	Carga de trabajo proporcionada (1CTP)	0	1	1	0,5
	Coherencia (1PYA)	1	3	4	2,1
	Capacidad de evaluar al profesor (1CEP)	1	1	2	1,0
Valoración positiva (1VGP)	6	5	11	5,8	
2 INCONVENIENTES	Feedback insuficiente (2IFE)	1	0	1	0,5
	Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA)	0	4	4	2,1
	Criterios deficientes (2CDF)	3	2	5	2,6
	Ausencia de consensos (2ACS)	3	0	3	1,6
	Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC)	5	3	8	4,2
	Calificación desajustada (2CNA)	1	3	4	2,1
	Inexperiencia (2FEP)	4	1	5	2,6
	Necesidad de motivación (2DSM)	0	2	2	1,0
	Responsabilidad y trabajo del profesor (2RTP)	1	0	1	0,5
	Control del alumnado (2MCA)	2	0	2	1,0
	Compromisos éticos (2NCE)	0	1	1	0,5
	Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG)	4	2	6	3,1
	Ausencia de coherencia (2ADC)	1	1	2	1,0
PRO PUE STAS DE MEJ	Más feedback (3MFE)	2	0	2	1,0
	Mejor seguimiento del alumnado (3MSA)	0	4	4	2,1
	Criterios suficientes y claros (3CEV)	5	0	5	2,6

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	GD1	GD2	Totales	
		N	N	N	%
	Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP)	3	0	3	1,6
	Búsqueda de consensos (3BCS)	3	5	8	4,2
	Suficientes vías de evaluación (3PVE)	2	0	2	1,0
	Procesos que faciliten las modalidades de evaluación (3PME)	1	2	3	1,6
	Mejoras en los trabajos grupales (3PTG)	5	3	8	4,2
	Evaluación de la labor docente (3AEP)	3	0	3	1,6
	Integración de las TIC (3TIC)	1	0	1	0,5
TOTALES		92	98	190	100

Como se comprueba, del total de treinta y nueve categorías, treinta y tres estuvieron presentes en el GD1 (un 84,6%) y veintisiete en el GD2 (un 69,2%), siendo veintiuna de ellas (un 53,8%) comunes a los dos grupos de discusión, doce exclusivas del GD1 (un 30,8%) y seis exclusivas del GD2 (un 15,4%).

Asimismo cabe precisar los siguientes datos con respecto a las contribuciones de los quince participantes en los grupos de discusión:

- El 100% hizo aportaciones pertenecientes a la dimensión ‘Ventajas’: Destaca la participación de las alumnas §7 y §2 (ambas de la Asig. 4), con diecisiete y dieciséis contribuciones respectivamente; del alumno §8 (Asig. 10), con trece contribuciones; y de la alumna #7 (Asig. 1) y el alumno §4 (Asig. 6) con diez contribuciones en cada caso.
- Once participantes (un 73,3%) hicieron aportaciones relacionadas con los ‘Inconvenientes’: El alumnado que más contribuciones hizo fue el alumno #2 (Asig. 7) y el alumno §4 (Asig. 6), con siete contribuciones cada uno. Por su parte, las alumnas #8 (Asig. 3) y #7 (Asig. 1) y el alumno §8 (Asig. 10) llevaron a cabo seis contribuciones en cada caso.
- Trece participantes (un 86,7%) expusieron distintas propuestas de mejora: Destaca el papel de la alumna #7 (Asig. 1) con nueve contribuciones.

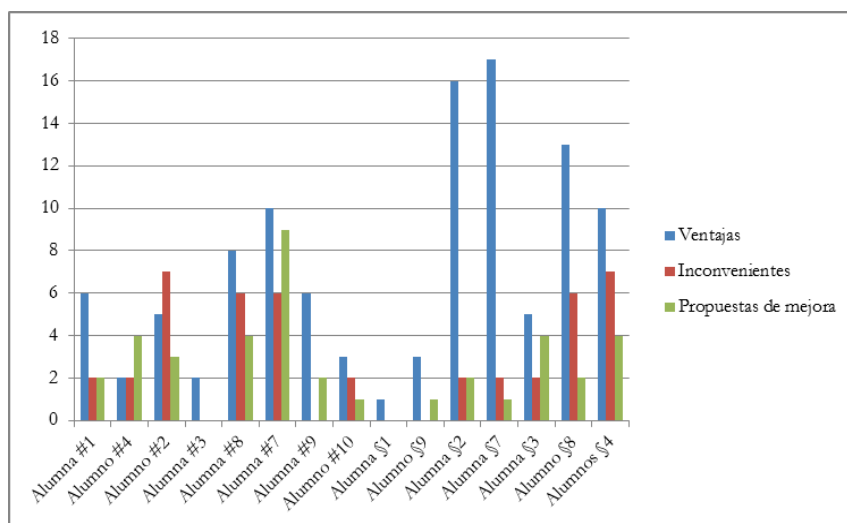


Fig. 7.32 Número de contribuciones realizadas por el alumnado a cada una de las tres dimensiones

En la tabla 7.27 resume la cantidad de contribuciones de cada uno de los alumnos y alumnas y a cuántas categorías distintas (del total de 39 existentes) contribuyó, todo ello con indicación de las asignaturas a las que representaban.

Tabla 7.27 Contribuciones del alumnado participante a distintas categorías

GRUPO DE DISCUSIÓN	ASIGNATURA	ALUMNO/A	CANTIDAD DE CONTRIBUCIONES		CONTRIBUCIONES A DISTINTAS CATEGORÍAS	
			N	%	N	%
GD1	Asig. 5	Alumna #1	10	5,3	8	20,5
		Alumno #4	8	4,2	7	17,9
	Asig. 7	Alumno #2	15	7,9	10	25,6
	Asig. 3	Alumna #3	2	1,1	2	5,1
		Alumna #8	18	9,5	14	35,9
	Asig. 1	Alumna #7	25	13,1	15	38,5
	Asig. 2	Alumna #9	8	4,2	8	20,5
		Alumno #10	6	3,1	6	15,4
GD2	Asig. 8	Alumna §1	1	0,5	1	2,6
		Alumno §9	4	2,1	4	10,2
	Asig. 4	Alumna §2	20	10,5	12	30,8
		Alumna §7	20	10,5	12	30,8
	Asig. 10	Alumna §3	11	5,8	7	17,9
		Alumno §8	21	11,1	12	30,8
	Asig. 6	Alumno §4	21	11,1	14	35,9
	TOTALES			190	100	

Por tanto, del total de quince alumnos participantes en los dos grupos de discusión:

- Solo tres (dos alumnas y un alumno), un 20%, realizaron menos de cinco aportaciones a las categorías
- Cuatro (dos alumnas y dos alumnos), un 26,7%, realizaron entre cinco y diez aportaciones
- Tres (dos alumnas y un alumno), un 20,0%, realizaron entre once y diecinueve aportaciones
- El resto, tres alumnos y dos alumnas (un 33,3%), realizó un número de aportaciones comprendido entre veinte y veinticinco.

Estos datos indican que dentro de la lógica variedad propia de estos casos, achacable al carácter más o menos introvertido o extrovertido de cada uno de los participantes, hubo buenos niveles de participación de todos los implicados.

Asimismo, y excepto en los dos casos en que esas contribuciones quedaron circunscritas a solo una o dos categorías de las treinta y nueve [alumna §1 → una categoría (2,6%); alumna #3 → dos categorías (5,1%)], en el resto de los casos las contribuciones variaron entre un número de categorías comprendido entre seis (15,4%) y quince (38,5%), lo cual indica la variedad de aspectos abordado por la mayor parte del alumnado participante.

En la siguiente tabla (tabla 7.28) aparecen ordenadas las categorías según el número de contribuciones (de mayor a menor) que tuvieron.

Tabla 7.28 Orden de las categorías en función de su frecuencia (las categorías aparecen ordenadas de mayor a menor frecuencia)

CATEGORÍAS, FRECUENCIA Y PORCENTAJE GLOBAL	DISTRIBUCIÓN POR PARTICIPANTES / ASIGNATURAS		TOTALES	
	GD1	GD2	PARTICI PANTES	ASIGNA TURAS
Aprendizaje y formación práctica (1AFP) [23 veces (12,1%)]	5 / 4	4 / 3	9 (60,0%)	7 (77,8%)
Modalidades de evaluación (1DME) [17 veces (8,9%)]	5 / 5	4 / 3	9 (60,0%)	8 (88,9%)
Consensos (1EVD) [12 veces (6,3%)]	3 / 2	3 / 2	6 (40,0%)	4 (44,4%)
Valoración positiva (1VGP) [11 veces (5,8%)]	5 / 4	3 / 2	8 (53,5%)	6 (66,7%)
Autonomía (1PLA) [9 veces (4,7%)]	1 / 1	5 / 3	6 (40,0%)	4 (44,4%)
Actividades de evaluación (1DAE) [8 veces (4,2%)]	2 / 2	5 / 4	7 (46,6%)	6 (66,7%)
Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC) [8 veces (4,2%)]	2 / 2	3 / 2	5 (33,3%)	4 (44,4%)
Búsqueda de consensos (3BCS) [8 veces (4,2%)]	3 / 3	4 / 4	7 (46,6%)	7 (44,4%)
Mejoras en los trabajos grupales (3PTG) [8 veces (4,2%)]	4 / 4	2 / 2	6 (40,0%)	6 (66,7%)
Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG) [6 veces (3,1%)]	3 / 2	2 / 1	5 (33,3%)	3 (33,3%)
Criterios deficientes (2CDF) [5 veces (2,6%)]	2 / 2	2 / 2	4 (26,7%)	4 (44,4%)
Inexperiencia (2FEP) [5 veces (2,6%)]	2 / 2	1 / 1	3 (20,0%)	3 (33,3%)
Criterios suficientes y claros (3CEV) [5 veces (2,6%)]	4 / 4	--	4 (26,7%)	4 (44,4%)
Feedback (1BFE) [4 veces (2,1%)]	1 / 1	3 / 2	4 (26,7%)	3 (33,3%)
Seguimiento del alumnado (1BSA) [4 veces (2,1%)]	1 / 1	2 / 2	3 (20,0%)	3 (33,3%)
Vías de evaluación (1VVE) [4 veces (2,1%)]	2 / 2	2 / 1	4 (26,7%)	3 (33,3%)
Coherencia (1PYA) [4 veces (2,1%)]	1 / 1	2 / 2	3 (20,0%)	3 (33,3%)
Calificación desajustada (2CNA) [4 veces (2,1%)]	1 / 1	2 / 2	3 (20,0%)	3 (33,3%)
Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA) [4 veces (2,1%)]	--	2 / 2	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Mejor seguimiento del alumnado (3MSA) [4 veces (2,1%)]	--	2 / 2	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Momentos de la evaluación (1MEV) [3 veces (1,6%)]	3 / 3	--	3 (20,0%)	3 (33,3%)
Ausencia de consensos (2ACS) [3 veces (1,6%)]	2 / 2	--	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Evaluación de la labor docente (3AEP) [3 veces (1,6%)]	2 / 2	--	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Más formación aplicada a la práctica	3 / 3	--	3 (20,0%)	3 (33,3%)

CATEGORÍAS, FRECUENCIA Y PORCENTAJE GLOBAL	DISTRIBUCIÓN POR PARTICIPANTES / ASIGNATURAS		TOTALES	
	GD1	GD2	PARTICI PANTES	ASIGNA TURAS
profesional (3MFP) [3 veces (1,6%)]				
Procesos que faciliten las modalidades de evaluación (3PME) [3 veces (1,6%)]	1 / 1	1 / 1	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Capacidad de evaluar al profesor (1CEP) [2 veces (1,0%)]	1 / 1	1 / 1	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Coordinación del profesorado (1CPF) [2 veces (1,0%)]	2 / 2	--	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Trabajos en grupo (1PFG) [2 veces (1,0%)]	1 / 1	1 / 1	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Ausencia de coherencia (2ADC) [2 veces (1,0%)]	1 / 1	1 / 1	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Necesidad de motivación (2DSM) [2 veces (1,0%)]	--	1 / 1	1 (6,6%)	1 (11,1%)
Control del alumnado (2MCA) [2 veces (1,0%)]	1 / 1	--	1 (6,6%)	1 (11,1%)
Más feedback (3MFE) [2 veces (1,0%)]	2 / 2	--	2 (13,3%)	2 (22,2%)
Suficientes vías de evaluación (3PVE) [2 veces (1,0%)]	1 / 1	--	1 (6,6%)	1 (11,1%)
Carga de trabajo proporcionada (1CTP) [1 vez (0,5%)]	--	1 / 1	1 (6,6%)	1 (11,1%)
Criterios (1ECE) [1 vez (0,5%)]	--	1 / 1	1 (6,6%)	1 (11,1%)
Feedback insuficiente (2IFE) [1 vez (0,5%)]	1 / 1	--	1 (6,6%)	1 (11,1%)
Compromisos éticos (2NCE) [1 vez (0,5%)]	--	1 / 1	1 (6,6%)	1 (11,1%)
Responsabilidad y trabajo del profesor (2RTP) [1 vez (0,5%)]	1 / 1	--	1 (6,6%)	1 (11,1%)
Integración de las TIC (3TIC) [1 vez (0,5%)]	1 / 1	--	1 (6,6%)	1 (11,1%)

Tal y como se constata fácilmente por los colores y los prefijos numéricos de los códigos, las categorías que ocupan las seis primeras posiciones (con porcentajes de presencia que van del 4,2% al 12,1%), pertenecen a la dimensión ‘Ventajas’.

El resto de las categorías (lo cual incluye todas las pertenecientes a la dimensión ‘Inconvenientes’) tienen porcentajes de presencia iguales o inferiores al 4,2%.

En la tabla 7.29 se pone el foco en las categorías de acuerdo a sus relaciones (tal cual aparecen recogidas en la red conceptual para los dos documentos primarios (‘Red GD1 + GD2’; ver anexo XXXIII).

Tabla 7.29 Relaciones entre categorías y sus frecuencias

Núcleo temático N / %	Como VENTAJA N / %	Como INCONVENIENTE N / %	Como PROPUESTA DE MEJORA N / %
Modalidades de evaluación 28 / 14,7%	Modalidades de evaluación (1DME) 17 / 8,9%	Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC) 8 / 4,2%	Procesos que faciliten las modalidades de evaluación (3PME) 3 / 1,6%
Aprendizaje y formación 26 / 13,7%	Aprendizaje y formación práctica (1AFP) 23 / 12,1%		Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP) 3 / 1,6%
Consensos y evaluación democrática 23 / 12,1%	Consensos (1EVD) 12 / 6,3%	Ausencia de consensos (2ACS) 3 / 1,6%	Búsqueda de consensos (3BCS) 8 / 4,2%
Trabajos grupales 16 / 8,4%	Trabajos en grupo (1PFG) 2 / 1,0%	Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG) 6 / 3,1%	Mejoras en los trabajos grupales (3PTG) 8 / 4,2%
Seguimiento del alumnado 12 / 6,3%	Seguimiento del alumnado (1BSA) 4 / 2,1%	Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA) 4 / 2,1%	Mejor seguimiento del alumnado (3MSA) 4 / 2,1%
Valoraciones 11 / 5,8%	Valoración positiva (1VGP) 11 / 5,8%		
Criterios 11 / 5,8%	Criterios (1ECE) 1 / 0,5%	Criterios deficientes (2CDF) 5 / 2,6%	Criterios suficientes y claros (3CEV) 5 / 2,6%
Autonomía 9 / 4,7%	Autonomía (1PLA) 9 / 4,7%		
Actividades de evaluación 8 / 4,2%	Actividades de evaluación (1DAE) 8 / 4,2%		
Coherencia 8 / 4,2%	Coherencia (1PYA) 6 / 3,1%	Ausencia de coherencia (2ADC) 2 / 1,0%	
Feedback 7 / 3,7%	Feedback (1BFE) 4 / 2,1%	Feedback insuficiente (2IFE) 1 / 0,5%	Más feedback (3MFE) 2 / 1,0%
Vías de evaluación 6 / 3,1%	Vías de evaluación (1VVE) 4 / 2,1%		Suficientes vías de evaluación (3PVE) 2 / 1,0%
Evaluación del profesor 5 / 2,6%	Capacidad de evaluar al profesor (1CEP) 2 / 1,0%		Evaluación de la labor docente (3AEP) 3 / 1,6%
Experiencia de los agentes 5 / 2,6%		Inexperiencia (2FEP) 5 / 2,6%	
Calificación 4 / 2,1%		Calificación desajustada (2CNA) 4 / 2,1%	
Momentos de la evaluación 3 / 1,6%	Momentos de la evaluación (1MEV) 3 / 1,6%		
Motivación 2 / 1,0%		Necesidad de motivación (2DSM) 2 / 1,0%	
Control del		Control del alumnado	

Núcleo temático	Como VENTAJA	Como INCONVENIENTE	Como PROPUESTA DE MEJORA
N / %	N / %	N / %	N / %
alumnado 2 / 1,0%		(2MCA) 2 / 1,0%	
Coordinación del profesorado 2 / 1,0%	Coordinación del profesorado (1CPF) 2 / 1,0%		
Responsabilidad y trabajo 1 / 0,5%		Responsabilidad y trabajo del profesor (2RTP) 1 / 0,5%	
Compromisos éticos 1 / 0,5%		Compromisos éticos (2NCE) 1 / 0,5%	
Carga de trabajo 1 / 0,5%	Carga de trabajo proporcionada (1CTP) 1 / 0,5%		
Integración de las TIC 1 / 0,5%			Integración de las TIC (3TIC) 1 / 0,5%

Como se comprueba en la tabla anterior, hay seis núcleos temáticos (un 26,1%) que solo aparecen formulados como ventajas:

- Valoraciones.
- Autonomía (del alumnado).
- Actividades de evaluación.
- Momentos de la evaluación.
- Coordinación del profesorado (que impartió clase en una misma asignatura)
- Carga de trabajo (del alumnado).

Otros seis núcleos temáticos (un 26,1%) solo aparecen formulados como inconvenientes:

- Experiencia de los agentes.
- Calificación.
- Motivación (del alumnado).
- Control del alumnado.
- Responsabilidad y trabajo (del profesorado).
- Compromisos éticos.

Por su parte, solo un núcleo temático (un 4,3%), el de la integración de las TIC, aparece formulado, exclusivamente, como propuesta de mejora.

Aquellos núcleos temáticos que tienen su correlato en más de una dimensión, aparecen siempre en forma de ventajas y además, en tres casos (un 13,0%), en forma de propuesta de mejora (es el caso de lo relativo al aprendizaje y la formación; a la existencia de distintas vías de evaluación; y a la capacidad de evaluar al profesorado por parte del alumnado), lo cual indica que aun cuando el alumnado reconoce las ventajas que se dan en ellos, también reconocen la existencia de espacios de mejora.

En un solo caso (un 4,3%), el relativo a la coherencia, el núcleo temático aparece como ventaja y también como inconveniente, lo cual pone de manifiesto que hubo asignaturas y/o aspectos en los que el profesorado fue coherente entre lo que dijo y lo que hizo, y otras asignaturas y/o aspectos en que eso no fue así.

En los seis casos restantes (un 26,1%), el núcleo temático tiene presencia dentro de las tres dimensiones. Es el caso de:

- La existencia de distintas modalidades de evaluación.
- Los consensos y la evaluación democrática.
- Los trabajos grupales.
- El seguimiento del alumnado.
- La existencia de criterios para la valoración de los trabajos.
- La existencia de *feedback*.

El que estos temas aparezcan dentro de las tres dimensiones pone de relieve que aunque en tres de esos casos (un 13,0%) predominan claramente los aspectos positivos (caso de la existencia de distintas modalidades de evaluación; de los espacios de consenso y evaluación democrática; y de la existencia *feedback*), se detectan algunos inconvenientes asociados a ello y se formulan las consiguientes propuestas de mejora. En otros dos casos (un 8,7%), el de los trabajos grupales y el de la existencia de criterios para la valoración de los trabajos, predominan las sombras sobre las luces y se formulan las consiguientes propuestas de mejora. Por último, en el caso del seguimiento del alumnado (un 4,3%) hay un perfecto equilibrio en su presencia dentro de las tres dimensiones objeto de atención.

Para terminar con este análisis descriptivo de naturaleza cuantitativa, tendremos en cuenta los resultados aportados por los exploradores de concurrencia (diagrama esquemático con las asociaciones y solapamientos de códigos que se dan en algunos fragmentos²; ver anexo XXXIV). Han sido los siguientes:

- 1AFP se solapa dos veces con 1DAE / 1AFP se solapa una vez con 1VGP
- 1BFE se solapa una vez con 1BSA
- 1EVD se solapa una vez con 1DME / 1EVD se solapa una vez con 1PYA
- 1DME se solapa una vez con 2FEP

Esto significa que de las 190 asignaciones de códigos que se hicieron (92 en el GD1 y 98 en el GD2), solo en catorce casos (un 7,4%) ocurrió que no se cumplió el criterio de registro que indicaba que a cada trozo o fragmento susceptible de ser categorizado se le intentara asignar una única categoría. Por tanto se puede concluir que, en general, el tratamiento de los temas por parte del alumnado, fue siempre bastante preciso y delimitado.

Evidentemente, los solapamientos se producen, de manera natural, entre categorías que guardan bastante relación temática entre sí. En ese sentido, no es extraño que al hablarse del aprendizaje y la formación práctica (1AFP), se haga también referencia al uso de

² Al respecto hay que tener en cuenta que aun cuando un criterio de registro era que se procurase asignar una sola categoría a cada trozo o fragmento, de la transcripción de los grupos de discusión, susceptible de ser categorizado, se dejó abierta la posibilidad excepcional de asignar más de una categoría a un trozo cuando se considerase que no había una solución mejor (ver anexo IX).

distintas actividades de evaluación (1DAE) y se valore muy positivamente el hecho de que se haya recibido esa formación práctica (1VGP).

De igual modo, es normal que un buen seguimiento del alumnado (1BSA) guarde relación con la presencia y existencia de *feedback* formativo (1BFE).

Asimismo, está clara la relación entre la existencia de una evaluación democrática (1EVD) y la existencia de modalidades de evaluación (1DME) que suponen la participación del alumnado (autoevaluación y coevaluación fundamentalmente), lo cual es visto como algo coherente (1PYA) con los planteamientos de los sistemas de evaluación formativa.

Por su parte, el solapamiento entre la falta de experiencia del alumnado (2FEP) y la existencia de distintas modalidades de evaluación (1DME), revela la relación entre la escasez de experiencias previas del alumnado con sistemas de evaluación participativos y sus dudas o resistencias a la hora de tener que autoevaluarse o evaluar a sus compañeros.

Con base a lo anterior, en la tabla de frecuencias de concurrencia de códigos expresadas a través del coeficiente de concurrencia 'c' (con valores comprendidos entre 0 y 1) (ver anexo XXXV), se obtuvieron los siguientes valores:

- Para los dos solapamientos entre 1AFP y 1DAE $\rightarrow c = 0.07$
- Para el único solapamiento entre 1AFP y 1VGP $\rightarrow c = 0.03$
- Para el único solapamiento entre 1BFE y 1BSA $\rightarrow c = 0.14$
- Para el único solapamiento entre 1EVD y 1DME $\rightarrow c = 0.04$
- Para el único solapamiento entre 1EVD y 1PYA $\rightarrow c = 0.06$
- Para el único solapamiento entre 1DME y 2FEP $\rightarrow c = 0.05$

El valor de este coeficiente varía en función de la frecuencia de aparición de los códigos que se solapan y, por tanto, de la probabilidad que se pudieran llegar a solapar. En ese sentido, será mayor (más significativo) en la medida que la frecuencia de aparición de los códigos implicados sea menor. En nuestro caso concreto, y tal y como hemos visto en la tabla 7.28, el orden de presencia de los códigos implicados en los solapamientos, de mayor a menor, fue la siguiente:

- 1AFP aparece 23 veces (un 12,1%)
- 1DME aparece 17 veces (un 8,9%)
- 1EVD aparece 12 veces (un 6,3%)
- 1VGP aparece 11 veces (un 5,8%)
- 1DAE aparece 8 veces (un 4,2%)
- 1PYA aparece 6 veces (un 3,1%)
- 2FEP aparece 5 veces (un 2,6%)
- 1BFE aparece 4 veces (un 2,1%)
- 1BSA aparece 4 veces (un 2,1%)

Es por eso que el mayor valor de c ($c = 0.14$) se da en el solapamiento entre los dos códigos que aparecen en la parte inferior del listado, lo cual hace que esta sea la relación más significativa y potente de todas ellas.

2ª parte: ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR CATEGORÍAS

Este análisis se ha llevado a cabo de acuerdo a las dimensiones, los criterios y las categorías del sistema de categorías usado en los grupos de discusión (verlo en 6.3.2.2.c).

Para cada una de las categorías se recogen todas las intervenciones del alumnado participante.

- **Dimensión ventajas**

- **Ventajas de los sistemas de evaluación formativa implementados**

Un aspecto fundamental dentro de los procesos de formación formativa es el *feedback* proporcionado al alumnado [**Feedback (1BFE)**].

Nosotros estamos aprendiendo y nosotros teníamos que hacer un trabajo y aprender de los errores que tuvimos y se nos daba la oportunidad de poder realizar el trabajo de nuevo. Eso es una cosa que nos gustó mucho del profesor, porque nos daba la oportunidad de [que] nosotros realizábamos los trabajos y después en el portafolios final es donde teníamos que ponerlo todo. Y nos evaluaba. Nosotros teníamos que ser constantes; como estamos en una evaluación continua teníamos que hacerle las tareas día por día, pero después teníamos la oportunidad de poder mejorar. (#9)

Los cuestionarios son automáticos, se corrigen solos. Luego hay una puesta en común para ver los fallos. (§9)

[El profesor] se sentaba personalmente contigo [y] te decía lo que tenías que cambiar (§4)

Respecto al tema del **seguimiento del alumnado** por parte del profesorado (**1BSA**), en algunos casos se destacó que había sido eficaz.

Yo creo, con respecto a eso, en la forma en que nuestros tres profesores han llevado la asignatura: se han volcado en hacer un control personalizado de todos nosotros. (#7)

Yo soy de Ingeniería informática y tengo asignaturas de programación donde tenemos prácticas; las hago, tengo que llevarlas a clase y el profesor va pasando uno a uno y dice: “Ejecuten ahora el programa; abre el código”. Me pide unas modificaciones delante suya para que vea que la he hecho yo y me pide que le explique el código de porqué se hace esto. / Nosotros también tuvimos que hacer un trabajo. El trabajo me gustó bastante porque el profesor cada semana miraba qué habías hecho; se sentaba personalmente contigo [y] te decía lo que tenías que cambiar, etc. (...) Y el profesor cada semana comprobaba lo que tenían hecho... (§4)

Con respecto a seguir las tareas, nosotros para un seguimiento diario teníamos que hacer un diario tanto práctico como teórico: lo que más valía en ese diario era la valoración [personal]. Ahí el profesor sabía exactamente si tú habías estado o no habías estado, qué te había parecido la teoría que habías dado, los inconvenientes. (§2)

La existencia de criterios explícitos para la valoración de los trabajos [**Criterios (1ECE)**], solo fue destacada una vez.

Él [el profesor] también nos dio una rúbrica con unos apartados: calidad de la música, calidad de la interpretación, etc. Nosotros teníamos una hoja de test de evaluación [con esos criterios]. (§7)

En cuanto al **aprendizaje y formación práctica (1AFP)**, esta fue la categoría a la que más veces se hizo referencia, lo que indica el gran valor que el alumnado atribuyó a la evaluación formativa como generadora de un mayor y mejor aprendizaje y como favorecedora de una formación práctica.

Yo creo que la evaluación formativa beneficia el aprendizaje del alumnado / Otra cosa que yo quiero apuntar a favor de la evaluación formativa: favorece mucho al alumno [su aprendizaje] en la medida que (como se valora tanto el proceso y es necesario que el alumno sea más participativo) interioriza mejor los conocimientos (#8)

Nosotros hemos visto la clase como un aprendizaje global (...) Los profesores han procurado primero que practiquemos muchísimo. / Ha sido la [asignatura de la] que más hemos aprendido por su contenido práctico (#7)

Hubo momentos de clases magistrales y de clases prácticas y pienso que es tan importante la teoría como la práctica. Es importante [que haya] estos dos momentos (#1)

Es un punto muy grande [positivo] que tiene la evaluación formativa: trasladar los conocimientos teóricos a la práctica (#9)

En nuestra asignatura, por ejemplo, preparábamos después de la teórica los juegos por grupos, a modo de aprendizaje. [Como futuro maestro] no te vale saber los distintos juegos que hay (...) Llevarlos a la práctica y ver cómo trabajarlo con los niños es muy positivo (#3)

En comparación con otras asignaturas del año pasado me sorprendió muchísimo que este año hayamos tenido la oportunidad de aprender de esta manera. (...) Hemos hablado en clase y ha sido espectacular; hemos aprendido a base de prácticas, de las tareas realizadas / Hemos aprendido muchísimo / Lo que sacó de nosotros fue la creatividad y poder decir [descubrir] capacidades que nosotros no sabíamos que teníamos / Aprendimos cómo enseñar una clase de música, enseñar ritmos, melodías, todo, sin ser profesionales en ello / [El profesor] te enseñaba cómo utilizar los recursos, sacar provecho a la clase con los mínimos recursos. (§2)

Luego está todo lo que aprendes; ha sido un aprendizaje constante (§7)

En teoría el profesor explicaba cómo usar los programas de diseño gráfico y en las prácticas tú lo tienes que aplicar / Cada semana había un proyecto (§4)

Me ha dado la posibilidad de dominar ciertos conceptos o aspectos en cuanto al ámbito de la educación que antes no dominaba o no los tenía claros... / Me ha permitido saber la manera correcta de enseñar... / Lo veo positivo [la realización de un proyecto de innovación grupal], la teoría y la práctica están unidas, todo tiene que ver con todo... / El profesor nos explicó primero lo matemático, luego el programa y después te enseñaba eso en la realidad en un contexto educativo. (§8)

Llamativo fue también el énfasis del alumnado en el desarrollo de la autonomía que proporciona la implicación en procesos de evaluación formativa [**Autonomía (1PLA)**].

En cuanto a autonomía, [la evaluación formativa favorece] que el propio alumno forme su propio conocimiento, que sea más participativo. (#8)

En nuestra asignatura, nos han dado un poco más de libertad y de movilidad en el sentido de que en otras asignaturas hay un seguimiento más estricto, una estructura bastante sólida y ordenada, y ésta nos ha permitido que nuestra creatividad a la hora de hacer ejercicios sea mayor. Nos permite una libertad final mayor porque el sistema de evaluación es distinto al

resto. /De hecho, yo creo que esta asignatura es de las que me ha gustado y he sido libre para aprender como yo he querido. Nadie me ha dicho: "debes aprender esto y aprenderlo como yo te digo", sino que debes aprender esto porque es bueno para ti y además lo haces como tú quieres. /Nosotros tenemos 5 actividades en el portafolio. Si haces esas 5 actividades puedes tener hasta matrícula de honor pero hay una opción que es hacerte temas opcionales, optativos para subir nota. La carga en realidad te la pones tú. La relación contenidos/evaluación la marcas tú. Puedes hacer el trabajo tal como te la marca la guía y sacar la máxima nota. Puedes hacer el trabajo básico y tenerlo medianamente bien y subir la nota. (§8)

Por ejemplo, para sacar el trabajo adelante teníamos que implicarnos, te tenías que mover bastante y si teníamos lecturas optativas, leíamos nosotros mismos; el profesor no te decía que las leyeras, nosotros íbamos a buscar esas lecturas para leerlas y poder aportarlas si queríamos. Te sientes responsable y autónomo. /Los cambios los he visto en toda la asignatura, porque he tenido que ir buscando y aplicando [las cosas por mí mismo] (§3)

El profesor te colgaba las actividades en el aula virtual y tú eres libre de hacerlas o no. (§2)

[El profesor] te dice todo lo que tienes que hacer en el cuatrimestre para que tú te planifiques... (§7)

[El sistema] te da más libertad, mayor amplitud para trabajar; te sientes más libre. (§4)

Otra categoría particularmente resaltada es la que tenía que ver con la existencia de consensos entre el profesorado y el alumnado y el desarrollo de actitudes democráticas en torno a la evaluación [**Consensos (1EVD)**].

Una de las cosas más importantes que se ve en la evaluación formativa es que estamos hablando de actitudes democráticas, una actitud donde tú [profesor] no eres el que todo lo sabe, sino que quieres saber su opinión [del alumnado] (#4)

En nuestra asignatura sí [el alumnado pudo participar en el establecimiento de las reglas del sistema de evaluación]. (#10)

Claro que hay un programa que el profesor tiene que seguir pero él nos comentó si estábamos de acuerdo con el programa y si podríamos cambiar algo. Nos dejó elegir desde el primer día (#9)

En lugar de decirnos: "Esto vale tanto", nos dijo: "¿Qué quieren que valgan los trabajos?" Y nosotros pusimos la nota del trabajo, de tal manera que ahora tenemos un trabajo final en donde pusimos el 50 % de autoevaluación nuestra y el otro 50% la evaluación del profesor / Incluso tuvimos que hacer un pequeño musical y [el profesor] nos dijo: "les estoy viendo trabajar muchísimo, [así que] en este trabajo tenemos que subir la nota, ¿qué opinan?". Pues nosotros claro, subimos la nota y se lo restamos a otra [actividad]. (§7)

En nuestro caso [el profesor] lo iba recordando continuamente [el sistema de evaluación]: si estábamos de acuerdo, si no estábamos de acuerdo. Era muy flexible en cuanto a eso, flexible en el sentido de que siempre tenía en cuenta la opinión de los alumnos. / [El profesor] no tomaba una decisión hasta que nosotros no le diéramos un sí. / Yo creo que es positivo que nosotros nos involucremos [en la asignatura y su sistema de evaluación]: hay actividades que el profesor puede pensar que son fáciles pero para mí son muy difíciles, que me puedo pegar [con ellas] una semana y [por tanto] yo le daría más valor del que tienen. / No es que tú personalmente vayas tú al profesor y le digas: "Pues yo creo que debería quitarnos tantos puntos aquí" [de la ponderación previa que tenía un trabajo], sino que es un consenso entre todos; llegamos a un acuerdo y hablamos todos con el profesor y así lo hicimos (§2)

Siempre estuvimos incluidos en él [en el sistema de evaluación]. El que no participó es que no quiso. Después de cada explicación [el profesor decía]: "¿les parece bien?" (§8)

También se subrayó la existencia de distintas **vías de evaluación (1VVE)**.

Pero hay un examen final [aparte de otras vías], porque yo soy de los que trabaja (...) Vale que a lo mejor vas más justo en la nota porque no tienes todos esos momentos que cuentan: el trabajo presencial, el trabajo de aula virtual, etc. Te lo juegas en un examen... (#1)

En nuestra asignatura, quienes llegaron al porcentaje [requerido] hicieron la 'opción A' de examen totalmente práctico. Quienes estaban balanceándose entre un 70 o un 80% concertaron entrevistas (porque se tenían que presentar a la 'opción B', que era práctica, más una parte de teoría y una entrevista personal); que me parece a mí que les garantiza a ellos un método de evaluación que no han podido tener en clase porque los alumnos no han podido asistir o lo que fuera; al entrevistarlos se cercioran si el alumno tiene interés, si ha trabajado. (#7)

Al principio del cuatrimestre teníamos varias vías de evaluación diferentes y tú cogías la que era más conveniente para ti. Una era presentarte al examen y entregar trabajos, y la otra era con evaluación continua, trabajando continuamente. (§2)

La verdad es que [el profesor] no solo nos habló de la evaluación formativa, sino que también nos dio la evaluación mixta en la que podemos hacer algunos trabajos (los que podemos de la vía formativa) y además presentar otros. Servía para que si al principio [uno] estaba en la formativa pero luego, por asuntos personales, no podía seguirla, entonces: "¿qué puedo hacer?" En esos casos excepcionales también estaban las evaluaciones mixtas, que serían acordadas... (§7)

En cuanto a las **modalidades de evaluación (1DME)**, se hizo referencia, fundamentalmente, a aquellas modalidades evaluativas en las que se daba algún tipo de implicación del alumnado (autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida). El número elevado de veces que el alumnado hizo referencia a este tema, diecisiete, puso de manifiesto que en las asignaturas del proyecto de innovación hubo espacio para este tipo de modalidades.

Hemos probado todos los tipos de evaluación entre nosotros y con los profesores: hemos probado la autoevaluación, métodos de clase más directivos, hemos hecho coevaluación (que nos ha enriquecido muchísimo porque no es lo mismo la perspectiva del profesor, que ya sabe, que el de tu compañero que te evalúa como una tercera persona fuera de la actividad) / Nosotros en un primer proceso con el profesor aprendimos cómo realizar los talleres. En ese primer proceso nos evaluaba él [el profesor], o nos autoevaluábamos, en un proceso gradual; después empezamos a trabajar: trabajamos por parejas. También nos autoevaluábamos, pero nos autoevaluábamos como grupo / Después nos reunimos todos en grupo y una pareja evalúa a la otra, todos los demás están presentes; todos los demás opinan después de que esa pareja hubiera evaluado a otra; y al final lo que tú tienes es enriquecimiento por todas las partes: por parte del profesor, por parte del alumno... (#7)

Hubo actividades expositivas en las que los propios alumnos evaluaban a otros compañeros y no solo el profesor, que eso es también interesante. (#1)

El método de calificación se hizo mediante reglas matemáticas, aplicando el tiempo que le dedicas tú a la realización del estudio. Al final se obtuvo una calificación y justo esa fue la calificación que se le llevó al profesorado y valoró. (#2)

(...) de tal manera que ahora tenemos un trabajo final en donde pusimos el 50 % de autoevaluación nuestra y el otro 50% la evaluación del profesor; es decir, que él se igualó a nosotros (§2)

Nosotros, en nuestro caso, teníamos dos formas de evaluación: una autoevaluación y una evaluación grupal / En el portafolio, nuestra autoevaluación valía una 50% y la evaluación del profesor otro 50%. En el trabajo grupal, te evalúas tú (que vale un 20%), 50% del profesor y el 30% la evaluación de otros grupos (§7)

En cuanto a la evaluación, el profesor hizo esta vez algo innovador. La semana anterior a la entrega final, hicimos un montaje de video de una pieza electrónica que teníamos que ensamblar; nos dijo: “todo lo que tengan tráiganlo”, y cada grupo fue poniendo el video, presentándolo. Al final, el profesor pidió a cada coordinador que completaran un cuestionario en el aula virtual y cada grupo puso nota a los otros grupos y así nosotros mismos supimos quién va bien en el trabajo y quien va mal (§4)

Nosotros nos tuvimos que autoevaluar en el proyecto final. Es algo que nunca habíamos hecho. Estamos aprendiendo a autoevaluarnos nosotros mismos. Fue a través del propio informe, al final del portafolios haces una valoración de la asignatura y de ti mismo. Incluso valoras al grupo. Y nos ponemos nota. / Una cosa que hace el profesor cuando tú te pones la autoevaluación: va a evaluarte a ti y si ve que coincide tu nota con la de él, la pone, y si no, más o menos pues te llamaba y veían lo que pasaba. (§3)

El alumnado citó la existencia de distintas **actividades de evaluación (1DAE)** en el desarrollo de la asignatura.

[Los profesores] van estudiando ciertas actitudes de los propios alumnos con exposiciones, foro de discusión en el aula virtual (que es bastante útil)... (#2)

En [todos] esos aspectos ha estado bastante abierto [el desarrollo de la asignatura]: no ha sido [no se ha evaluado en la asignatura] con una nota final de examen. El profesor tenía distintos recursos para valorar a los alumnos con todo este tipo de evaluación. Es interesante que las asignaturas no se basen en un solo examen porque es muy subjetivo (puede que el alumno tenga un mal día). /Es a través de los diferentes ejercicios, de la implicación en el aula, de los foros, de muchas cosas, [que el profesor] suma una cantidad de actividades que puede valorar [evaluar]. (#1)

No solo tienes que buscar en el libro y ya está; puedes moverte creando tu portafolios [con] diversidad de recursos... (§3)

otra cosa que me llamó muchísimo la atención el primer día de clase fue que el profesor llegó con todos los trabajos encima de la mesa: “queremos hacer esto, queremos hacer un musical, vamos a hacer una historia sonora y esa historia va a ser creada por ustedes...” (§7)

De todas maneras el proceso que ha llevado el profesor ha sido poner varios cuestionarios con un valor de un 5% cada uno y el total es un 30% de la nota. (§9)

Una ventaja es que en nuestro trabajo en grupo, un proyecto de innovación, todo giraba en torno a ese proyecto: todas las competencias que debíamos de desarrollar a la hora de tratar con material de innovación en educación. (§8)

Cada semana había un proyecto. Por ejemplo: “Tengo una empresa que quiere recoger muestras sobre rayos UVA; haz un programa para dicha empresa que le permita al usuario meter los datos, fechas, etc.”, y todo el mundo se tiene que poner a programar. (§4)

Por otro lado, el alumnado reconoció que hubo distintos **momentos de evaluación (1MEV)**.

Llevamos a cabo una evaluación continua. (#2)

Creo que hubo diferentes momentos de evaluación; desde el principio de la asignatura hubo una evaluación inicial con unas preguntas breves de lo que ya conocíamos de la asignatura.

Abí se veía de dónde parte del alumno, que creo que eso es esencial porque no todos tenemos el mismo nivel. Así el profesor conoce de dónde parte el alumno. (#1)

También creo que una evaluación final puede ser útil, es decir, todo depende de cómo se nos [haga] llegar la materia, de cómo nos llegue el contenido, de cómo el profesor la trabaje, de cómo se trabaje en el aula. (#8)

➤ **Otras ventajas de las asignaturas desarrolladas con sistemas de evaluación formativa**

Respecto al tema de los **trabajos en grupo (1PFG)**, en dos ocasiones se destacó las implicaciones de un verdadero trabajo en equipo.

A nosotros, por ejemplo, nos han hecho hacer [grupalmente] trabajos de campo, que son trabajos de investigación, entonces estos trabajos llevan un compromiso más en grupo, porque tú investigas algo y todo el trabajo va sobre eso y no sobre hacer [cada uno] un punto, una cosa, otro punto, otra (#9)

Una de las tareas era un musical, era cantar, tocar un instrumento, tenías que desinhibirte mucho con gente que no conocías. Para eso debes tener un 'feeling', para relacionarte, para dejarte llevar. Entonces él [el profesor] adaptó el horario de clase, quitó horas de su docencia y las dejó para el ensayo y esa era la manera de que nos pudiéramos unir, de que nos pudiéramos mezclar, porque claro, la clase estaba en contra de quedar con grupos que no conocía para formar nuevos, por los horarios (§7)

También se destacó, en algunos casos, la **coordinación del profesorado (1CPF)**.

[Los profesores] han procurado estar coordinados, cosa que no hacen otros profesores porque son de otros departamentos o porque no se llevan bien. Han hecho el esfuerzo. (#7)

Los profesores de Educación Física son los que han estado comprometidos y los que [se] han coordinado para llevar esta evaluación formativa. (#9)

En una ocasión, el alumnado reconoció que la carga de trabajo de la asignatura fue proporcionada a los créditos de la misma [**Carga de trabajo proporcionada (1CTP)**]

Con esta [asignatura] yo lo vi muy proporcionado [la proporción de trabajos realizados en la asignatura]. El año pasado lo pasamos muy mal. Eran demasiados trabajos no dábamos abasto. (§2)

Asimismo, en varias ocasiones el alumnado comentó que había existido **coherencia (1PYA)** entre lo dicho y lo realizado por el profesorado dentro del modelo de enseñanza y evaluación.

En la asignatura por la que vengo yo, el profesor nos informó a principios de curso que íbamos a hacer otro tipo de evaluación, es decir, a partir de portafolios, trabajos de investigación, etc. Entonces yo pensaba en un tipo de profesor no de clases magistrales (que no dejaba opinar a los alumnos, que no daba pie a debate), sino todo lo contrario: participación profesor-alumno y todo ese tema de evaluación formativa. Entonces él se correspondió con eso: él nos dejaba intervenir en clase, hicimos debates, etc.; entonces existió coherencia entre lo que él propuso y lo que sucedió. (#10)

El profesor dijo: “Yo no les voy a cambiar su nota, voy a hacer la media”, y eso se agradece; tienes que ser consecuente, [así que] en la evaluación tú eliges los puntos que [quieres que] valga cada actividad. / [El profesor] era bastante coherente y si tenía que hacer adaptaciones las hacía para beneficiarnos a nosotros y al él mismo. (§7)

En nuestro caso [el proceso] sí fue coherente. Se cumplió lo que [el profesor] dijo al principio hasta el final. (§2)

El mío [mi profesor] sí fue coherente. Tampoco tuvo más opciones de evaluar. El [sistema] que aplicó era bastante coherente, las prácticas eran bastante importantes. (§9)

Una aportación interesante fue la asociación entre el hecho de experimentar procesos de evaluación formativa y la **capacidad de evaluar al profesor (1CEP)**.

Una de las cosas que al final siempre estamos hablando es de analizar individualmente al profesor. Sabemos ya cómo se trabaja; entonces, a partir de ahí, estamos hablando de evaluación formativa. Al final vemos al profesor y decimos cómo este hombre ha planteado la evaluación formativa. Partiendo de la base que ya conocemos la formación, la evaluación formativa, entonces analizamos: éste lo ha hecho bien, entre comillas, o mal, entre comillas. Al final hacemos un análisis de lo que ustedes están diciendo: de la evaluación de la enseñanza. (#4)

Con mi asignatura me he dado cuenta de que incluso yo mismo puedo evaluar al profesor que me ha dado la clase a mí. (§8)

En general el alumnado realizó valoraciones bastante positivas de lo que había sido el desarrollo de las asignaturas [**Valoración positiva (IVGP)**].

A nivel de valoración general, mi asignatura ha sido totalmente positiva; no solo la forma de evaluar, sino lo que se evalúa, el contenido de la evaluación. (#2)

Tanto la coordinación como el sistema gradual de evaluación que nos han puesto para nosotros han estado muy bien. / Eso es una cosa que tengo que alabar a los profesores, porque entre ellos se han coordinado muy bien porque una asignatura con tres profesores o es así, muy buena y muy coordinada, o es insufrible. (#7)

Entonces [esto] es algo que yo valoro muy positivamente [lo de la interiorización del conocimiento en los sistemas de evaluación formativa.] (#8)

Yo creo que de esta asignatura concreta, de mejorar nada. A mí la asignatura me gustó un montón, la evaluación que se llevó a cabo me gustó, la dinámica que llevó el profesor me gustó bastante y el diálogo que tuvimos con él fue bueno. (#10)

De esta asignatura no cambiaría nada. Es una de las asignaturas de las que más aprendí, me motivaba y a mí me encantó. (#3)

En mi caso, [el desarrollo de] esta asignatura me ha gustado bastante. / Una vez hablamos con el profesor de qué sería lo ideal [en la enseñanza]; yo creo que con esa forma de evaluación es mejor. (§8)

La verdad es que solo tengo cosas positivas que decir [sobre la asignatura] (§2)

Me he dado cuenta que soy uno de los más privilegiados. No me puedo quejar de nada [en lo referente al desarrollo de la asignatura]. (§7)

- **Dimensión ‘Inconvenientes’**

- **Inconvenientes de los sistemas de evaluación formativa implementados**

Hubo alguna queja puntual al respecto del tema del *feedback* [**Feedback insuficiente (2IFE)**].

Estamos acostumbrados a ver al profesor siempre exponiendo, diciéndonos las cosas, es decir, cuando nosotros salíamos a exponer un trabajo y lo terminábamos de exponer, al final nos sentábamos y no se oía nada más en clase. Es decir, no hay un feedback, no hay una corrección. (#10)

No siempre el seguimiento del alumnado fue lo eficaz que debería haber sido [**Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA)**].

He encontrado un punto malo en mi asignatura; en concreto había que hacer una serie de prácticas y en mi asignatura o están bien o está mal, no existe ningún tipo de término medio: o tienes un 10 o suspendes. Y bueno, hay gente que quiere aprender de verdad, atiende, se fija en cómo tiene que hacer las prácticas y las hace en casa. (..) Resulta que esas prácticas no hay forma de saber si las he hecho yo o las ha hecho otro, es decir, todas son iguales, no hay forma de saber quién las hizo. Pues resulta que en mi facultad hubo gente que trabajó muchísimo, pero también hubo gente que llega el último día y dice: “mira pásame el pendrive”. Copia, pega, lo sube al campus. (§4)

Al ser un sorteo [el procedimiento de recogida], hay gente que lo ha entregado dos veces [el diario] y que ha podido corregir sus errores. Y a mí solo me lo corrigió una sola vez y él [el profesor] no me va a leer todo lo que yo he hecho [después]. (§7)

En varias ocasiones se criticó la existencia de **criterios deficientes** para la valoración de los trabajos (**2CDF**).

Respecto a la evaluación de los profesores, que parece que estaban bien coordinados, al final nos llevamos un chasco porque los profesores ‘a’ y ‘b’ evaluaban más o menos igual, pero con el profesor ‘c’ no sabíamos los puntos que le correspondían, cuándo los iba a poner y de qué manera, y al final nos hemos encontrado con unas notas ‘superbajas’. / Entonces el criterio de evaluación no llegó a estar claro. (#7)

No se nos proporcionó un claro ejemplo de criterio que se debería seguir en la asignatura. (#2)

Criterios no hubo, [el profesor] dijo que pusiéramos la nota que quisiéramos. (§4)

Yo me refería a que si yo me pongo un 10 y él [el profesor] me pone un 5, hay un desfase pero [es que el profesor] no nos indicó la carga o el peso de la autoevaluación. ¿Cómo vas a corregir ese desfase o encontrar ese punto medio entre lo que yo me merezco? Eso no lo sabemos. (§8)

También se dieron casos concretos de asignaturas en las que hubo **ausencia de consensos** con el alumnado (**2ACS**)

Pienso que los ítems que el profesor marcaba en la evaluación formativa no eran abiertos; eran unos ítems que según su práctica había reflexionado él, pero en ese caso no me preguntaron: “¿Te parece que esto es correcto para evaluarte, te parece justo, te parece injusto, te parece adecuado con el contenido?” Nunca me hicieron esa pregunta (#1)

En mi asignatura sí que es verdad que no hay un guión de docencia muy cerrado, pero tampoco da la sensación de que el profesor abra un debate justo antes de empezar el curso

para ver qué podemos enfocar con mayor importancia y qué no. Y eso sería uno de los puntos a tratar (#2)

En algunos casos, el alumnado manifestó ciertas reticencias ante su implicación, o la de sus compañeros, en la evaluación y la calificación [**Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC)**].

Esos métodos son correctos, pero evaluarnos a nosotros mismos: ¿Ustedes creen que somos tan maduros como para darnos la nota que verdaderamente nos merecemos y calificar al otro? / Normalmente si tuviéramos que darnos una nota a nosotros mismos nos daríamos una nota por debajo de la que realmente nos merecemos. Eso es un punto a tener en cuenta. / Por eso comenté lo de la autoevaluación y si éramos capaces de evaluar al otro, porque en nuestro caso no había un modelo a seguir y eso da mucho juego a la subjetividad. (#2)

No debemos partir de los ideales, debemos partir de la realidad y que tú vas a valorar a tu compañero según te caiga, según sea tu amigo o no lo sea; y eso lo tiene que tener en cuenta el profesor; que muy bonito es el ideal, que todos somos maduros, que todos somos profesionales, y eso lo va a hacer una clase de 30 personas y eso [solo] te lo van a hacer 6 personas [de las 30]; el resto se van a evaluar en cuanto a... Y yo creo que no se puede contar. (#8)

En nuestro caso, ponernos nota no sirvió de mucho porque si me das la libertad de ponerme nota me pongo lo máximo (§8)

A mí me parece un poco difícil [lo de la autoevaluación], porque sinceramente no sé. Yo [lo que sí] puedo decirle [al profesor] es que he trabajado más o menos... (§3)

Yo una desventaja que veo, en mi caso, [es que] fui bastante honesta y puse lo que yo creía conveniente. Pero vi a otros compañeros, que evaluaron a otros grupos, que por afinidad o relaciones subían o bajaban la nota; entonces en mi caso yo puse las que creía conveniente, pero por afinidad [otros] subían o bajaban [la nota]. Es complicado corregir eso (§2)

Una queja que algunos alumnos manifestaron fue la de la existencia de desajustes en la calificación [**Calificación desajustada (2CNA)**]

Pero yo creo que es lo único [de lo] que nos podemos quejar: de [que con] todo lo que hemos disfrutado, nos hayan puntuado muy poco. Las notas con los dos profesores 'a' y 'b' se acordaron y estaban claras y con el profesor 'c' coincidió el final de su evaluación con el final de la evaluación de la asignatura. Entonces no nos la dio hasta el examen. Nos sorprendimos. (...) De repente vemos que las notas son más bajas de los que pensábamos. Y nos llevamos una decepción, porque te desmotiva ver que has disfrutado con la asignatura que ha sido la que más te ha gustado, que más has aprendido, y no tienes la nota que tú pensabas. (#7)

Yo tengo un 10 porque me lo he currado y tú que has estado una semana de fiesta también tienes un 10. Y te duele un poco. / Porque no es justo que yo me curre una asignatura y al que está al lado mío se la regalen. (§4)

Yo he valorado más aprender que la nota. Pienso que casi nunca hay una relación directa. Yo creo que sé más de lo que mis notas reflejan y eso es una cosa negativa. (§8)

El alumnado dejó ver que, en general, le faltaba experiencia en este tipo de procesos de evaluación formativa y que a veces también eso se notaba en el profesorado [**Inexperiencia (2FEP)**]

Nosotros venimos de un sistema educativo en el que se nos ha educado de una manera en la que el profesor es autoritario completamente, es decir nos podemos pegar diez años u ocho años de educación con un sistema autoritario en el que no tenemos voz, en el que nuestra participación no vale, nuestras ideas no son importantes para la mejoría de la asignatura... Y que de repente [ahora] llegue un profesor y nos diga: "Ahora tienen libertad absoluta; ahora se buscan el contenido, ahora ustedes van a plantear una idea..."; porque no se nos ha preparado para eso, sino para todo lo contrario. / El alumno ha sido pasivo hasta llegar a una asignatura como ésta en la que se pretende pasar de ser pasivo completamente a ser activo del todo, y no todo el mundo tiene esa facilidad, porque además eso necesita de recursos que se le han de dar al alumno para poderlos aplicar. / Yo creo que al igual que se ha de formar al alumno [para que pase] de ser pasivo a ser activo, también el profesor ha de formarse para pasar de ser completamente autoritario a ser una persona que valore el proceso y cómo se está llevando a cabo el proceso. (#8)

Venimos desde una perspectiva directiva, estamos pasivos desde hace tiempo, es decir, clases magistrales y nosotros reproducimos en el examen, aprobamos y listo, no se nos cuestiona si tenemos los aprendizajes o no. El problema no es solo nuestro, sino de los profesores que rechazan otros tipos de evaluación, creo yo. Esa es mi opinión. (#10)

Sinceramente. Yo vengo de un colegio privado y siempre me he tenido que adaptar al profesor y nunca él a mí; si el trabajo vale 2 puntos, pues vale 2 puntos. Y veo que ustedes si lo están haciendo [participando en la evaluación]; la verdad es que me choca. Es que en el colegio nadie se atrevía. (§4)

➤ Exigencias de los sistemas de evaluación formativa implementados

La evaluación formativa precisa que el alumnado esté motivado [**Necesidad de motivación (2DSM)**].

Una cosa negativa en la manera de evaluar: te puedes dejar ir; yo especialmente tengo un interés, pero una persona que no le guste tanto y vaya simplemente a aprobar, pues seguramente se perderá. Tienes que estar todo el rato motivado, tienes que encontrar interesante el cambio en educación. / He visto gente en mi clase que lleva el portafolios fatal porque no le han encontrado el interés a la asignatura. (§8)

En un caso concreto se manifestó que los procesos de evaluación formativa demandan mayor **responsabilidad y trabajo del profesor (2RTP)**.

Lo que sí creo es que [la evaluación formativa] exige mayor responsabilidad por parte del profesorado: para llevar a cabo una evaluación formativa los profesores han de trabajar más. (...) El plantear la evaluación formativa requiere por parte del profesorado mayor trabajo en los primeros años. (#8)

Asimismo, se comentó que en la evaluación formativa es importante que el profesorado tenga un mayor **control del alumnado (2MCA)**.

[La evaluación formativa] requiere mayor control del alumnado / Sé que son muchos alumnos y es difícil que el profesor controle el proceso de cada alumno, pero ese es el fin de la formación de la evaluación formativa. (#8)

También se destacó la necesidad de que existan **compromisos éticos (2NCE)**.

Yo creo que es importante dar ese tipo de valores [éticos]. En mi caso, el profesor a principio de curso nos dijo que confiaba en nosotros; cada uno tiene su propio criterio y cada uno, por ética, debe poner lo que considere conveniente, de la manera más objetiva posible. En mi caso fue así. (§2)

➤ **Otros inconvenientes de las asignaturas desarrolladas con sistemas de evaluación formativa**

Fue habitual destacar las deficiencias que se daban en torno al planteamiento y desarrollo de los trabajos grupales [**Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG)**].

Uno de los mayores inconvenientes que yo he visto es el trabajo grupal. En las carreras de Letras, especialmente en Magisterio, creo que es importante que nos pongan a trabajar en grupo ya que luego en el ámbito profesional vamos a trabajar multidisciplinarmente. Y respecto a los trabajos en grupo, no me parece bien cómo se están llevando las evaluaciones: cuando nos mandan a realizar un trabajo, generalmente los alumnos estamos pecando de poca responsabilidad, es decir, estamos dividiendo el trabajo por partes y son partes independientes (...) No me gusta la manera de trabajo en grupo, porque no se está sacando los beneficios que se debería al trabajo grupal. (...) Tal y como yo veo los trabajos grupales no se están llevando de manera adecuada. (...) Yo, si estoy dividiendo el trabajo, me estoy perdiendo partes del proceso de aprendizaje. Muchas veces es un 'corta y pega' de los puntos. (...) Hay poca responsabilidad del alumnado y poca responsabilidad de control [por parte] del profesorado de ver que cada miembro del grupo tiene un conocimiento general del contenido que se está tratando. No es que esté mal trabajar en grupo (es necesario trabajar en grupo), sino que la manera de evaluar ha de variar porque de esta manera no se sabe si el alumno ha adquirido un conocimiento (#8)

En cuanto al trabajo de grupo, a veces es culpa del propio alumno que deja que eso suceda [se refiere a la manera incorrecta de llevar a cabo los trabajos grupales] por comodidad también del alumno, por falta de tiempo o porque en el grupo se llevan mejor o peor (#1)

Lo de los puntos A más B más C [se refiere a lo de hacerse los trabajos grupales como partes independientes], muchas veces [es] por comodidad del alumnado; es difícil tener tres personas y reunirlos. Porque no solo vivimos para la universidad. / Solamente el tener que consensuar una opinión lleva tiempo; no solo es búsqueda, pero consensuar ideas, opiniones, estados de opinión y tener que rebatirlos y al final, los tres o los cuatro, eso es más difícil y engorroso temporalmente. Lo que se hace muchas veces es lo que tú dices: partir... (#4)

Hay gente que no trabaja y que dice: como tú trabajas, me dejo llevar. A mí me ha pasado en muchos grupos. Tienes que mirar como es la persona primero. (§3)

Hay un inconveniente con los trabajos en grupo: que todos trabajaban pero a la hora de dar la cara, todos se apoyaban en mí porque yo era el que hablaba con el profesor. Y ellos se quedaban atrás. (§8)

Hubo alguna ocasión en que se detectaron ciertas incoherencias en el desarrollo de la asignatura [**Ausencia de coherencia (2ADC)**].

Y con respecto a la coherencia, aun cuando me pareció coherente en cuanto a la manera de nosotros llevar la práctica (nosotros éramos los que preparábamos las prácticas, quienes elegíamos el juego, elegíamos cómo llevar a cabo el juego, elegíamos todo), sin embargo, a la hora de evaluarnos, el trabajo final fue completamente sumativo: los puntos vinieron

establecidos; dentro de cada punto venía establecido cada apartado; nosotros no teníamos margen de movimiento; el trabajo era el que era y estaba establecido como era. [Eso] es una incoherencia... (#8)

En parte se hizo un cuestionario de evaluación continua para saber individualmente quien lo hizo [las prácticas] en el ordenador, pero en el fondo no sirve para nada porque el porcentaje del resto de las prácticas es mayor: si entrego las prácticas y saco un 10 en todas y suspendo este cuestionario de evaluación continua, apruebo la asignatura. (§4)

- **Dimensión ‘Propuestas de mejora’**

- **Propuestas dirigidas a mejorar los sistemas de evaluación formativa implementados**

Se dieron dos peticiones concretas reclamando la existencia de **más feedback (3MFE)**.

[Tiene que haber feedback]: no es dejar [al alumno] en ridículo, con lo que ha hecho mal, delante de nadie, pero sí aprender de los errores... (#10)

A mí me ha parecido [bien] incorporar a la asignatura lo que destacó #9 a favor de su asignatura: que ellos entregaron el trabajo y tenían tiempo de mejorar sus propios errores [a partir del feedback recibido] y luego volver a ser evaluados. Me ha parecido muy bien. (#8)

También se hicieron propuestas para que se diera un **mejor seguimiento del alumnado (3MSA)**.

[Pido] que el profesor controle quién va bien y quién va mal [del grupo clase]... Si el profesor lo pone enfrente, a hacer la práctica, no va a saber ni hacer una línea. Y el [alumno] que sabe, en 5 minutos termina el ejercicio. Ahí podrías saber quién está trabajando y quién no. /Yo seguiría haciendo este sistema de evaluación pero cada cierto tiempo controlaría lo que están haciendo [los alumnos] y haría un control que valiese la pena. (§4)

Sería bueno que el profesor hiciera una revisión en un cierto periodo para ver cómo lo estás llevando [el portafolios] / [Ante la pregunta de qué mejoras plantearían en el sistema de evaluación] Yo creo que hacer un seguimiento de lo que estamos haciendo y no [solo] al final. (§3)

Asimismo, se formuló expresamente la necesidad de que existieran **criterios suficientes y claros** para la valoración de los trabajos (**3CEV**).

Tú no puedes valorar a nadie sin criterios. Si a ti te dejan valorar como tú quieras a otra persona, la evaluarás mal porque te cae mal; tiene ese sesgo. Cuando tú has vivido la evaluación como un proceso de aprendizaje en sí mismo, te puedes mover un poco más totalmente en ese terreno neutral, porque tú ya tienes unos criterios claros, ya sabes por tu experiencia que el trabajo debe ser así y así. / [Hay que] aprender a tener criterios. Pienso que la evaluación debería vivirse como un proceso de aprendizaje. Para nosotros, los profesores o futuros maestros, se debe vivir como un aprendizaje. Debes aprender a ser neutral, a tener tus criterios, y [eso] no es algo que te lleve años, ni te lleve semanas. Cuando se trata de aprender los criterios, tienen que ser algo palpable, no algo subjetivo. (#7)

Para todos nosotros han de ser importantes los criterios: el saber hasta dónde tenemos llegar, cómo tenemos que llegar. (#8)

El tema es ser listo y conducir la clase hacia esos criterios [a los] que tú quieres que la clase llegue. Tienes que gastarte una hora a lo mejor en intentar poner los cauces para que todos vayan hacia él. (#4)

[En respuesta a la petición de propuestas de mejora] En el caso de nuestra asignatura, proponer al principio de curso unos criterios a la hora de evaluar el trabajo porque si no da muchos problemas entre compañeros, da juego a esa subjetividad. (#2)

Hubo algunas demandas puntuales sobre determinados aprendizajes prácticos que se entendía que no estaban suficientemente atendidos **[Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP)]**

Nosotros venimos aquí y vamos a ser profesionales que nos vamos a ganar la vida exponiendo en público (...) Yo creo, sinceramente, y estoy de acuerdo con él, que [los profesores] deberían hacer hincapié en el tema oral personal, [en] el discurso en las asignaturas, pero eso no se evalúa hasta el final, hasta que el profesor vea realmente tu progreso (#7)

Habría que ver si en el currículo se desarrolla ese ámbito. Una de las grandes propuestas que tiene la universidad americana, que lo vemos nosotros, es la dialéctica, el hablar en público (#4)

Nosotros con el profesor no tuvimos la oportunidad de llevar a cabo prácticas con niños y creo que es muy importante (#9)

Se enfatizó la necesidad de que existan procesos dialógicos entre el alumnado y el profesorado y que para ello el alumnado esté implicado en el desarrollo de la asignatura **[Búsqueda de consensos (3BCS)]**

Una cosa [a tener en cuenta] como [futuros] docentes: es vital evaluar, pero no como una cosa encorsetada ni tan instrumentalizada, sino: “¿Qué les ha parecido esto?” Y siempre saldrán voces, seguro. (#4)

La educación debería basarse en el consenso. El propio consenso es la base de la educación. Si no hay consenso, si no hay interlocución entre el docente y el alumno, eso no es educación. Eso es otra cosa. (#2)

Pienso que la educación es la base de todo, tiene que ser un trabajo bilateral, tanto con los profesores, tratar de renovarse, de consensuar con los alumnos. Los alumnos deben dejar de estar a la defensiva y de aprender a dialogar con los profesores. Para mí debería ser un tema bilateral. (#7)

Al principio te presentan la asignatura y no sabes de qué va, entonces [cuando va avanzando el curso] estaría bien que se pudiera renegociar. (§3)

Por ejemplo, nosotros en una asignatura tenemos la guía docente con los porcentajes y en base a eso nosotros nos empezamos a adaptar. No nos damos cuenta de que podemos renegociar sino que [pensamos que] eso es así y ya está, y ahí nos quedamos. (§4)

[Ante la pregunta de qué mejoras plantearían en el sistema de evaluación] Que podamos elegir el porcentaje [el porcentaje de calificación que le debería corresponder a los cuestionarios trabajados durante el curso]. (§9)

Se remarcó la importancia de que existan **suficientes vías de evaluación (3PVE)**.

No sé si todas las asignaturas tuvieron [más de] una opción [vía de evaluación]. Es verdad que [para] un profesor es difícil, y no es lo correcto, que evalúe a un alumno con un solo

examen. Pero también es verdad que hay otra realidad. Una realidad que va asociada a Bolonia: que estudias o trabajas y tengo compañeros en clase que se les hace imposible [asistir e implicarse en las clases]. Quieren sacarse la carrera, quieren venir a clase; quizás no llega a ese porcentaje que exige Bolonia. Y no tienen más opción [no les queda más remedio que acogerse al examen final, por lo que esa vía debe existir]. / Siempre debe existir [más de] una opción, que es muy importante en una evaluación; un profesor que valore si tú no puedes llegar al porcentaje, pues que valore tu trabajo. (#7)

Ante las reticencias que a veces se dan ante la existencia de distintas modalidades de evaluación, se llegó a plantear la existencia de **procesos que faciliten esas modalidades de evaluación (3PME)**.

No es que de un día para otro tenga que evaluar a alguien que me caiga fatal. Yo creo que tiene que ser un proceso de aprendizaje, sobre ti mismo, sobre tu método, sobre el método del otro y sobre lo que es la evaluación, o debe ser (#7)

Nosotros teníamos que utilizar esas rúbricas, después ponernos en grupo y hacer una media, pero yo se las daría individualmente al profesor directamente ([la] autoevaluación y [la] evaluación de grupos) [en vez de comentarlas públicamente en clase] (§2)

Se planteó abiertamente el tema de introducir **mejoras en los trabajos grupales (3PTG)**.

Yo creo que un profesor no puede permitirse el que [eso] dependa del alumno, el que [un alumno] trabaje o no trabaje [dentro de un trabajo grupal]. Debe asegurarse de que tú sabes el contenido. (#8)

En relación a los trabajos en grupo, el profesor es el que tiene que ver todo eso [se refiere a la manera incorrecta de llevar a cabo los trabajos grupales de la que se habló anteriormente]. (#9)

Los profesores en general tienen que parar de dejar que los alumnos formen grupitos [para los trabajos en grupo]. / Yo lo que haría, viendo los pequeños proyectos en grupos de 2, de 3, o de 4 que siempre lo entregan los mismos, haría un gran proyecto y rompería esos grupos, porque los enriquecería. Yo como profesor de universidad no puedo decir: “No, ustedes nunca pueden estar juntos”, no lo puedo evitar, pero sí que puedo romper con esa dinámica en un determinado momento. (#7)

[Cara a un mejor planteamiento de los trabajos en grupo] el profesor puede utilizar determinadas estrategias para que por lo menos gente que está en un lado se conozca con otros, para que haya una primera relación que muchas veces ni la hay. (#4)

Una alternativa que yo pondría sería la de que si yo fuera el profesor de esta asignatura y viera a alumnos desmotivados, pues trataría de entender la personalidad del grupo. Por ejemplo en mi grupo tú ves desde fuera quien estudia más y quien estudia menos. En clase somos 30, si los mezcláramos, si hiciera una especie de selección entre buenos y malos. Si yo estoy con una persona que estudia mucho me voy a picar, voy a tratar de superarme. / Yo desde que empecé la carrera siempre he sido partidario de que el profesor elija los grupos. Cuando estés en un trabajo en la calle, no eliges a tu amigo para trabajar contigo. Yo creo que sería bueno que el profesor eligiera. No se conocen de nada, entonces tiene que empezar desde cero a construir método para trabajar en equipo, entonces ahí se va a notar. Van a empezar de cero no tienen nada predefinido. (§8)

[Ante la pregunta de qué mejoras plantearían en el sistema de evaluación] Lo que dije al principio de que [el profesor] pudiera controlar un poco más [los trabajos grupales], para que más de un caradura no se lleve la nota de otro que se lo ha trabajado. (§4)

Se pidió que la evaluación del profesorado fuera algo que tuviera presencia real y efectiva [**Evaluación de la labor docente (3AEP)**].

Yo veo que es sumamente importante que el profesor entienda que nosotros necesitamos todo esto: evaluar al profesor, que para eso está la evaluación del profesorado y que creo que el porcentaje de alumnos que participan en ella no es muy alto. (...) Es la mejor manera [de] que el profesor sepa si está llegando o no está llegando a los alumnos, si su metodología es adecuada, si la evaluación es adecuada; es importante que el profesor lo sepa, porque a veces no lo sabe [porque] no hay una retroalimentación. / Yo creo que hay que añadir la evaluación del profesorado como producto también del propio proceso educativo. No solo hay que ver la evaluación del alumno, sino si el profesor llega al alumno. Si no hay ese feedback, el profesor no puede mejorar su proceso de enseñanza hacia los discentes. (...) Hay que valorar las dos evaluaciones para que el proceso en general vaya bien. (#1)
Y en general [para] el desarrollo de la asignatura habría sido beneficioso incorporar la evaluación del profesor, que sí es una cosa que se debería llevar a cabo. (#8)

Por último, se demandó una mayor **Integración de las TIC (3TIC)** en una asignatura concreta.

En respuesta a la petición de propuestas de mejora] Añadir también, en el caso de nuestra asignatura, [el] incorporar la nuevas tecnologías, la evaluación de las nuevas tecnologías, con cursos virtuales dentro del propio foro de la biblioteca que también se incluía dentro del programa de la asignatura, creo que un aspecto positivo de cara a la docencia y de acercarnos más a la nuevas tecnologías que nos están pisando los talones. (#2)

3ª parte: MATRIZ DESCRIPTIVA

Finalmente, para terminar la parte de los resultados correspondientes a los grupos de discusión, se presenta a continuación una matriz descriptiva (tabla 7.30) en la que se sintetizan las principales aportaciones hechas por el alumnado de cada asignatura a las tres dimensiones del sistema de categorías.

Como se puede comprobar, se han puesto a la misma altura de las diferentes columnas, las categorías que pertenecen al mismo núcleo temático.

Tabla 7.30 Matriz descriptiva sobre aportaciones hechas por el alumnado de las distintas asignaturas

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Asig. 1	<p>Seguimiento del alumnado (1BSA) <i>nuestros tres profesores se han volcado en hacer un control personalizado de todos nosotros. (#7)</i></p>		
		<p>Criterios deficientes (2CDF) <i>El criterio de evaluación no llegó a estar claro. (#7)</i></p>	<p>Criterios suficientes y claros (3CEV) <i>Tú no puedes valorar a nadie sin criterios. [Hay que] aprender a tener criterios. (...) Debes aprender a ser neutral, a tener tus criterios. Cuando se trata de aprender los criterios, tienen que ser algo palpable, no algo subjetivo. (#7)</i></p>
	<p>Aprendizaje y formación práctica (1AFP) <i>Los profesores han procurado que practiquemos muchísimo. / Ha sido la [asignatura de la] que más hemos aprendido por su contenido práctico (#7)</i></p>		<p>Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP) <i>vamos a ser profesionales que nos vamos a ganar la vida exponiendo en público (...) Yo creo, que [los profesores] deberían hacer hincapié en el tema oral personal (#7)</i></p>
			<p>Búsqueda de consensos (3BCS) <i>Pienso que la educación tiene que ser un trabajo bilateral, tanto con los profesores, tratar de renovarse, de consensuar con los alumnos. Los alumnos deben dejar de estar a la defensiva y de aprender a dialogar con los profesores. (#7)</i></p>
	<p>Vías de evaluación (1VVE) <i>En nuestra asignatura, quienes llegaron al porcentaje [requerido de asistencia] hicieron la 'opción A' de examen totalmente práctico. Quienes estaban balanceándose entre un 70 o un 80% concertaron entrevistas (porque se tenían que presentar a la 'opción B') (#7)</i></p>		<p>Suficientes vías de evaluación (3PVE) <i>Siempre debe existir [más de] una opción, que es muy importante en una evaluación (#7)</i></p>
	<p>Modalidades de evaluación (1DME) <i>Hemos probado todos los tipos de evaluación entre nosotros y con los profesores: hemos probado la autoevaluación, métodos de clase más directivos, hemos hecho coevaluación... / También nos autoevaluábamos, pero nos autoevaluábamos como grupo (#7)</i></p>		<p>Procesos que faciliten las modalidades de evaluación (3PME) <i>No es que de un día para otro tenga que evaluar a alguien que me caiga fatal. Yo creo que tiene que ser un proceso de aprendizaje, sobre ti mismo, sobre tu método, sobre el método del otro y sobre lo que es la evaluación, o debe ser (#7)</i></p>

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
		<p>Calificación desajustada (2CNA) <i>Pero yo creo que es lo único [de lo] que nos podemos quejar: de [que con] todo lo que hemos disfrutado, nos hayan puntuado muy poco. Nos sorprendimos. (...) De repente vemos que las notas son más bajas de los que pensábamos. (#7)</i></p>	
			<p>Mejoras en los trabajos grupales (3PTG) <i>Los profesores en general tienen que parar de dejar que los alumnos formen grupitos [para los trabajos en grupo]. / Yo haría un gran proyecto y rompería esos grupos, porque los enriquecería. Yo como profesor de universidad no puedo decir: “No, ustedes nunca pueden estar juntos”, no lo puedo evitar, pero sí que puedo romper con esa dinámica en un determinado momento. (#7)</i></p>
	<p>Coordinación del profesorado (1CPF) <i>[Los profesores] han procurado estar coordinados. Han hecho el esfuerzo. (#7)</i></p>		
	<p>Valoración positiva (1VGP) <i>Tanto la coordinación como el sistema gradual de evaluación que nos han puesto para nosotros han estado muy bien. (#7)</i></p>		
	<p>Feedback (1BFE) <i>Nosotros estamos aprendiendo y nosotros teníamos que hacer un trabajo y aprender de los errores que tuvimos y se nos daba la oportunidad de poder realizar el trabajo de nuevo. (#9)</i></p>	<p>Feedback insuficiente (2IFE) <i>cuando nosotros salíamos a exponer un trabajo y lo terminábamos de exponer, al final nos sentábamos y no se oía nada más en clase. Es decir, no hay un feedback, no hay una corrección. (#10)</i></p>	<p>Más feedback (3MFE) <i>[Tiene que haber feedback]: no es dejar [al alumno] en ridículo, con lo que ha hecho mal, delante de nadie, pero sí aprender de los errores... (#10)</i></p>
	<p>Aprendizaje y formación práctica (1AFP) <i>Es un punto muy grande [positivo] que tiene la evaluación formativa: trasladar los conocimientos teóricos a la práctica (#9)</i></p>		<p>Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP) <i>Nosotros no tuvimos la oportunidad de llevar a cabo prácticas con niños y creo que es muy importante (#9)</i></p>
	<p>Consensos (1EVD) <i>En nuestra asignatura el alumnado pudo participar en el establecimiento de las reglas del sistema de evaluación. (#10) Hay un programa que el profesor tiene que seguir pero él nos comentó si estábamos de acuerdo con el programa y si podríamos cambiar algo. Nos dejó elegir desde el</i></p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Asig. 2	<i>primer día (#9)</i>		
		Inexperiencia (2FEP) <i>Venimos desde una perspectiva directiva, estamos pasivos desde hace tiempo, es decir, clases magistrales y nosotros reproducimos en el examen, aprobamos y listo, no se nos cuestiona si tenemos los aprendizajes o no. El problema no es solo nuestro, sino de los profesores que rechazan otros tipos de evaluación. (#10)</i>	
	Trabajos en grupo (1PFG) <i>A nosotros, por ejemplo, nos han hecho hacer trabajos de investigación, entonces estos trabajos llevan un compromiso más en grupo, porque tú investigas algo y todo el trabajo va sobre eso y no sobre hacer [cada uno] un punto, una cosa, otro punto, otra cosa (#9)</i>		Mejoras en los trabajos grupales (3PTG) <i>En relación a los trabajos en grupo, el profesor es el que tiene que ver si se está trabajando incorrectamente (#9)</i>
	Coordinación del profesorado (1CPF) <i>Los profesores de Educación Física han estado comprometidos y se han coordinado para llevar esta evaluación formativa. (#9)</i>		
	Coherencia (1PYA) <i>el profesor nos informó a principios de curso que íbamos a hacer otro tipo de evaluación, es decir, a partir de portafolios, trabajos de investigación, etc. Entonces yo pensaba en un tipo de profesor no de clases magistrales, sino todo lo contrario. Entonces él se correspondió con eso: él nos dejaba intervenir en clase, hicimos debates, etc.; entonces existió coherencia entre lo que él propuso y lo que sucedió. (#10)</i>		
Valoración positiva (1VGP) <i>Yo creo que de esta asignatura concreta, de mejorar nada. A mí la asignatura me gustó un montón, la evaluación que se llevó a cabo me gustó, la dinámica que llevó el profesor me gustó bastante y el diálogo que tuvimos con él fue bueno. (#10)</i>			
			Más feedback (3MFE) <i>A mí me ha parecido [bien] incorporar a la asignatura lo de entregar el trabajo y tener tiempo de mejorar los errores [a partir del feedback recibido] y luego volver a ser evaluados.</i>

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Asig. 3			(#8)
			Criterios suficientes y claros (3CEV) Para todos nosotros han de ser importantes los criterios: el saber hasta dónde tenemos llegar, cómo tenemos que llegar. (#8)
	Aprendizaje y formación práctica (1AFP) <i>Yo creo que la evaluación formativa beneficia el aprendizaje del alumnado /favorece mucho al alumno en la medida que (como se valora tanto el proceso y es necesario que el alumno sea más participativo) interioriza mejor los conocimientos (#8) En nuestra asignatura, por ejemplo, preparábamos después de la teórica los juegos por grupos, a modo de aprendizaje. Llevarlos a la práctica y ver cómo trabajarlos con los niños es muy positivo (#3)</i>		
	Autonomía (1PLA) <i>[la evaluación formativa favorece] que el propio alumno forme su propio conocimiento, que sea más participativo. (#8)</i>		
		Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC) <i>debemos partir de la realidad y que tú vas a valorar a tu compañero según te caiga, según sea tu amigo o no lo sea; y eso lo tiene que tener en cuenta el (#8)</i>	
	Momentos de la evaluación (1MEV) <i>También creo que una evaluación final puede ser útil (#8)</i>		
		Inexperiencia (2FEP) <i>Nosotros venimos de un sistema educativo en el que el que el profesor es autoritario, (...) en el que no tenemos voz, en el que nuestra participación no vale, nuestras ideas no son importantes para la mejoría de la asignatura... /El alumno ha sido pasivo hasta llegar a una asignatura como ésta en la que se pretende pasar de ser pasivo completamente a ser activo del todo, y no todo el mundo tiene esa facilidad / también el profesor ha de formarse para pasar de ser completamente autoritario a ser una persona que valore el proceso y cómo se está llevando a cabo el proceso.</i>	

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
		(#8)	
		<p>Responsabilidad y trabajo del profesor (2RTP) <i>Lo que sí creo es que [la evaluación formativa] exige mayor responsabilidad por parte del profesorado: para llevar a cabo una evaluación formativa los profesores han de trabajar más. (#8)</i></p>	
		<p>Control del alumnado (2MCA) <i>[La evaluación formativa] requiere mayor control del alumnado / Sé que son muchos alumnos y es difícil que el profesor controle el proceso de cada alumno, pero ese es el fin de la formación de la evaluación formativa. (#8)</i></p>	
		<p>Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG) <i>Uno de los mayores inconvenientes que yo he visto es el trabajo grupal. (...) Y respecto a los trabajos en grupo, no me parece bien cómo se están llevando las evaluaciones: cuando nos mandan a realizar un trabajo, generalmente los alumnos estamos dividiendo el trabajo por partes y son partes independientes (...) Tal y como yo veo los trabajos grupales no se están llevando de manera adecuada. (...) Hay poca responsabilidad del alumnado y poca responsabilidad de control [por parte] del profesorado (...) No es que esté mal trabajar en grupo (es necesario trabajar en grupo), sino que la manera de evaluar ha de variar porque de esta manera no se sabe si el alumno ha adquirido un conocimiento (#8)</i></p>	<p>Mejoras en los trabajos grupales (3PTG) <i>Yo creo que un profesor no puede permitirse que dependa del alumno que trabaje o no trabaje [dentro de un trabajo grupal]. Debe asegurarse de que tú sabes el contenido. (#8)</i></p>
		<p>Ausencia de coherencia (2ADC) <i>Y con respecto a la coherencia, aun cuando me pareció coherente en cuanto a la manera de nosotros llevar la práctica (nosotros éramos los que preparábamos las prácticas, quienes elegíamos el juego, elegíamos cómo llevar a cabo el juego, elegíamos todo), sin embargo, a la hora de evaluarnos, el trabajo final fue completamente sumativo; nosotros no teníamos margen de movimiento (...) [Eso] es una incoherencia... (#8)</i></p>	
			<p>Evaluación de la labor docente (3AEP) <i>Y en general [para] el desarrollo de la asignatura habría sido beneficioso incorporar la evaluación del profesor, que sí es una cosa que se debería llevar a cabo. (#8)</i></p>
	<p>Valoración positiva (1VGP)</p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<p>Entonces [esto] es algo que yo valoro muy positivamente [lo de la interiorización del conocimiento en los sistemas de evaluación formativa.] (#8)</p> <p>De esta asignatura no cambiaría nada. Es una de las asignaturas de las que más aprendí, me motivaba y a mí me encantó. (#3)</p>		
Asig. 4	<p>Seguimiento del alumnado (1BSA)</p> <p>Con respecto al seguimiento de las tareas, nosotros para un seguimiento diario teníamos que hacer un diario tanto práctico como teórico El profesor sabía exactamente si tú habías estado o no habías estado, qué te había parecido la teoría que habías dado, los inconvenientes. (§2)</p>	<p>Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA)</p> <p>Al ser un sorteo [el procedimiento de recogida de los diarios], hay gente que lo ha entregado dos veces y que ha podido corregir sus errores. Y a mí solo me lo corrigió una sola vez y no me va a leer todo lo que yo he hecho [después]. (§7)</p>	
	<p>Criterios (1ECE)</p> <p>El profesor nos dio una rúbrica con unos apartados. Nosotros teníamos una hoja de test de evaluación [con esos criterios]. (§7)</p>		
	<p>Aprendizaje y formación práctica (1AFP)</p> <p>Me sorprendió muchísimo que este año hayamos tenido la oportunidad de aprender de esta manera. (...) hemos aprendido a base de prácticas, de las tareas realizadas / Hemos aprendido muchísimo / [El profesor] te enseñaba cómo utilizar los recursos §2)</p> <p>Ha sido un aprendizaje constante (§7)</p>		
	<p>Autonomía (1PLA)</p> <p>El profesor te colgaba las actividades en el aula virtual y tú eres libre de hacerlas o no. (§2)</p> <p>[El profesor] te dice todo lo que tienes que hacer en el cuatrimestre para que tú te planifiques... (§7)</p>		
	<p>Consensos (1EVD)</p> <p>En lugar de decirnos: “Esto vale tanto”, nos dijo: “¿Qué quieren que valgan los trabajos?” / [el profesor] nos dijo: “les estoy viendo trabajar muchísimo, [así que] en este trabajo tenemos que subir la nota, ¿qué opinan?”. (§7)</p> <p>[el profesor] lo iba recordando continuamente [el sistema</p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<p><i>de evaluación]: si estábamos de acuerdo, si no estábamos de acuerdo. (...) siempre tenía en cuenta la opinión de los alumnos. / [El profesor] no tomaba una decisión hasta que nosotros no le diéramos un sí. / Yo creo que es positivo que nosotros nos involucremos [en la asignatura y su sistema de evaluación (§2)</i></p>		
	<p>Vías de evaluación (1VVE) <i>Al principio del cuatrimestre teníamos varias vías de evaluación diferentes y tú cogías la que era más conveniente para ti. (§2)</i> <i>[El profesor] también nos dio la evaluación mixta en la que podemos hacer algunos trabajos (los que podamos de la vía formativa) y además presentar otros. (§7)</i></p>		
	<p>Modalidades de evaluación (1DME) <i>(...) de tal manera que ahora tenemos un trabajo final en donde pusimos el 50 % de autoevaluación nuestra y el otro 50% la evaluación del profesor (§2)</i> <i>Nosotros teníamos dos formas de evaluación: una autoevaluación y una evaluación grupal / En el trabajo grupal, te evaluas tú (que vale un 20%), 50% del profesor y el 30% la evaluación de otros grupos (§7)</i></p>	<p>Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC) <i>vi a otros compañeros, que evaluaron a otros grupos, que por afinidad o relaciones subían o bajaban la nota; (...) Es complicado corregir eso (§2)</i></p>	<p>Procesos que faciliten las modalidades de evaluación (3PME) <i>Nosotros teníamos que utilizar esas rúbricas, después ponernos en grupo y hacer una media, pero yo se las daría individualmente al profesor (...) [en vez de comentarlas públicamente en clase] (§2)</i></p>
	<p>Actividades de evaluación (1DAE) <i>el primer día de clase fue que el profesor llegó con todos los trabajos encima de la mesa (§7)</i></p>		
		<p>Compromisos éticos (2NCE) <i>Yo creo que es importante dar ese tipo de valores [éticos]. En mi caso, el profesor a principio de curso nos dijo que confiaba en nosotros; cada uno tiene su propio criterio y cada uno, por ética, debe poner lo que considere conveniente, de la manera más objetiva posible. (§2)</i></p>	
	<p>Trabajos en grupo (1PFG) <i>Una de las tareas era un musical, era cantar, tocar un instrumento, tenías que desinhibirte mucho con gente que no conocías. Entonces el profesor adaptó el horario de clase, quitó horas de su docencia y las dejó para el ensayo y esa era la manera de que nos pudiéramos unir, de que nos</i></p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<i>pudiéramos mezclar, porque claro, la clase estaba en contra de quedar con grupos que no conocía para formar nuevos grupos, por los horarios. (§7)</i>		
	Carga de trabajo proporcionada (1CTP) <i>Con esta [asignatura] yo lo vi muy proporcionado [la proporción de trabajos realizados en la asignatura]. (§2)</i>		
	Coherencia (1PYA) <i>El profesor dijo: “Yo no les voy a cambiar su nota, voy a hacer la media”, y eso se agradece; tienes que ser consecuente / [El profesor] era bastante coherente y si tenía que hacer adaptaciones las hacía para beneficiarnos a nosotros y al él mismo. (§7) En nuestro caso [el proceso] sí fue coherente. Se cumplió lo que [el profesor] dijo al principio hasta el final. (§2)</i>		
	Valoración positiva (1VGP) <i>La verdad es que solo tengo cosas positivas que decir [sobre la asignatura] (§2) No me puedo quejar de nada [en lo referente al desarrollo de la asignatura]. (§7)</i>		
			Criterios suficientes y claros (3CEV) <i>El tema es ser listo y conducir la clase hacia esos criterios [a los] que tú quieres que la clase llegue. (#4)</i>
	Aprendizaje y formación práctica (1AFP) <i>Hubo momentos de clases magistrales y de clases prácticas y pienso que es tan importante la teoría como la práctica. (#1)</i>		Más formación aplicada a la práctica profesional (3MFP) <i>Habría que ver si en el currículo se desarrolla ese ámbito (...) la dialéctica, el hablar en público (#4)</i>
	Consensos (1EVD) <i>Una de las cosas más importantes que se ve en la evaluación formativa es que estamos hablando de actitudes democráticas (#4)</i>	Ausencia de consensos (2ACS) <i>Pienso que los ítems que el profesor marcaba en la evaluación formativa no eran abiertos; (...) en ese caso no me preguntaron: “¿Te parece que esto es correcto para evaluarte, te parece justo, te parece injusto, te parece adecuado con el contenido?” (#1)</i>	Búsqueda de consensos (3BCS) <i>es vital evaluar, pero no como una cosa encorsetada ni tan instrumentalizada, sino: “¿Qué les ha parecido esto?” Y siempre saldrán voces, seguro. (#4)</i>
	Vías de evaluación (1VVE) <i>hay un examen final [aparte de otras vías], (#1)</i>		
	Modalidades de evaluación (1DME) <i>Hubo actividades expositivas en las que los propios alumnos evaluaban a otros compañeros y no solo el</i>		
Asig. 5			

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<i>profesor, que eso es también interesante. (#1)</i>		
	<p>Actividades de evaluación (1DAE) <i>El profesor tenía distintos recursos para valorar a los alumnos con todo este tipo de evaluación. / el profesor suma una cantidad de actividades que puede valorar [evaluar]. (#1)</i></p>		
	<p>Momentos de la evaluación (1MEV) <i>Creo que hubo diferentes momentos de evaluación; desde el principio de la asignatura hubo una evaluación inicial con unas preguntas breves de lo que ya conocíamos de la asignatura. (#1)</i></p>		
		<p>Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG) <i>En cuanto al trabajo de grupo, a veces es culpa del propio alumno que deja que se realicen de manera incorrecta por comodidad, por falta de tiempo o porque en el grupo se llevan mejor o peor (#1)</i> <i>Lo de hacerse los trabajos grupales como partes independientes], muchas veces [es] por comodidad del alumnado; es difícil tener tres personas y reunirlos. Porque no solo vivimos para la universidad. / no solo es búsqueda, pero consensuar ideas, opiniones, estados de opinión y tener que rebatirlos los tres o los cuatro, eso es más difícil y engorroso temporalmente. Lo que se hace muchas veces es lo que tú dices: partir... (#4)</i></p>	<p>Mejoras en los trabajos grupales (3PTG) <i>el profesor puede utilizar determinadas estrategias para que por lo menos gente que está en un lado se conozca con otros, para que haya una primera relación que muchas veces ni la hay. (#4)</i></p>
	<p>Capacidad de evaluar al profesor (1CEP) <i>Una de las cosas que al final siempre estamos hablando es de analizar individualmente al profesor. (...) Partiendo de la base que ya conocemos la formación, la evaluación formativa, entonces analizamos: éste lo ha hecho bien, entre comillas, o mal, entre comillas. Al final hacemos un análisis de la enseñanza. (#4)</i></p>		<p>Evaluación de la labor docente (3AEP) <i>Yo veo que es sumamente importante que el profesor entienda que nosotros necesitamos evaluar al profesor (...) Es la mejor manera [de] que el profesor sepa si está llegando o no está llegando a los alumnos, si su metodología es adecuada, si la evaluación es adecuada; es importante que el profesor lo sepa, porque a veces no lo sabe [porque] no hay una retroalimentación. / Yo creo que hay que añadir la evaluación del profesorado como producto también del propio proceso educativo. (...) Si no hay ese feedback, el profesor no puede mejorar su proceso de enseñanza hacia los discentes. (#1)</i></p>
	<p>Feedback (1BFE) <i>[El profesor] se sentaba personalmente contigo [y] te</i></p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Asig. 6	<i>decía lo que tenías que cambiar (§4)</i>		
	Seguimiento del alumnado (1BSA) <i>tengo asignaturas de programación donde tenemos prácticas; las hago, tengo que llevarlas a clase y el profesor me pide unas modificaciones delante suya para que vea que la he hecho yo / Nosotros también tuvimos que hacer un trabajo. El profesor cada semana miraba qué habías hecho; (§4)</i>	Insuficiente seguimiento del alumnado (2ISA) <i>Hubo una serie de prácticas en las que no había forma de saber si las había hecho yo o las ha hecho otro (§4)</i>	Mejor seguimiento del alumnado (3MSA) <i>que el profesor controle quién va bien y quién va mal [del grupo clase]... / Cada cierto tiempo controlaría lo que están haciendo [los alumnos] y haría un control que valiese la pena. (§4)</i>
		Criterios deficientes (2CDF) <i>Criterios no hubo, [el profesor] dijo que pusieramos la nota que quisiéramos. (§4)</i>	
	Aprendizaje y formación práctica (1AFP) <i>En teoría el profesor explicaba cómo usar los programas de diseño gráfico y en las prácticas tú lo tienes que aplicar / Cada semana había un proyecto (§4)</i>		
	Autonomía (1PLA) <i>[El sistema] te da más libertad, mayor amplitud para trabajar; te sientes más libre. (§4)</i>		
			Búsqueda de consensos (3BCS) <i>nosotros tenemos la guía docente con los porcentajes y en base a eso nosotros nos empezamos a adaptar. No nos damos cuenta de que podemos renegociar sino que [pensamos que] eso es así y ya está, y ahí nos quedamos. (§4)</i>
	Modalidades de evaluación (1DME) <i>Al final, el profesor pidió a cada coordinador que completara un cuestionario en el aula virtual y cada grupo puso nota a los otros grupos (§4)</i>		
	Actividades de evaluación (1DAE) <i>Cada semana había un proyecto. (§4)</i>		
		Calificación desajustada (2CNA) <i>Porque no es justo que yo me curre una asignatura y al que está al lado mío se la regalen. (§4)</i>	
		Inexperiencia (2FEP) <i>Yo vengo de un colegio privado y siempre me he tenido que adaptar al profesor y nunca él a mí (§4)</i>	
		Mejoras en los trabajos grupales (3PTG)	

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
			<i>El profesor debería controlar un poco más [los trabajos grupales], para que más de un caradura no se lleve la nota de otro que se lo ha trabajado. (§4)</i>
		Ausencia de coherencia (2ADC) <i>En parte se hizo un cuestionario de evaluación continua para saber individualmente quien lo hizo [las prácticas] en el ordenador, pero en el fondo no sirve para nada porque el porcentaje del resto de las prácticas es mayor: si entrego las prácticas y saco un 10 en todas y suspendo este cuestionario de evaluación continua, apruebo la asignatura. (§4)</i>	
Asig. 7		Criterios deficientes (2CDF) <i>No se nos proporcionó un claro ejemplo de criterio que se debería seguir en la asignatura. (#2)</i>	Criterios suficientes y claros (3CEV) <i>Hay que proponer al principio de curso unos criterios a la hora de evaluar el trabajo porque si no da muchos problemas entre compañeros, da juego a esa subjetividad. (#2)</i>
		Ausencia de consensos (2ACS) <i>En mi asignatura tampoco da la sensación de que el profesor abra un debate justo antes de empezar el curso para ver qué podemos enfocar con mayor importancia y qué no. (#2)</i>	Búsqueda de consensos (3BCS) <i>La educación debería basarse en el consenso. El propio consenso es la base de la educación. (#2)</i>
	Modalidades de evaluación (1DME) <i>Al final se obtuvo una calificación y justo esa fue la calificación que se le llevó al profesorado y valoró. (#2)</i>	Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC) <i>¿Ustedes creen que somos tan maduros como para darnos la nota que verdaderamente nos merecemos y calificar al otro? / Normalmente si tuviéramos que darnos una nota a nosotros mismos nos daríamos una nota por debajo de la que realmente nos merecemos. / Por eso comenté lo de la autoevaluación y si éramos capaces de evaluar al otro, porque en nuestro caso no había un modelo a seguir y eso da mucho juego a la subjetividad. (#2)</i>	
	Actividades de evaluación (1DAE) <i>[Los profesores] van estudiando ciertas actitudes de los propios alumnos con exposiciones, foro de discusión en el aula virtual... (#2)</i>		
	Momentos de la evaluación (1MEV) <i>Llevamos a cabo una evaluación continua. (#2)</i>		
	Valoración positiva (1VGP) <i>A nivel de valoración general, mi asignatura ha sido totalmente positiva; no solo la forma de evaluar, sino lo que</i>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<i>se evalúa, el contenido de la evaluación. (#2)</i>		
			Integración de las TIC (3TIC) <i>Añadir en nuestra asignatura, [el] incorporar la nuevas tecnologías, la evaluación de las nuevas tecnologías, (...) acercarnos más a la nuevas tecnologías que nos están pisando los talones. (#2)</i>
Asig. 8	Feedback (1BFE) <i>Los cuestionarios son automáticos, se corrigen solos. Luego hay una puesta en común para ver los fallos. (§9)</i>		
			Búsqueda de consensos (3BCS) <i>Que podamos elegir el porcentaje de calificación que le debería corresponder a los cuestionarios trabajados durante el curso. (§9)</i>
	Actividades de evaluación (1DAE) <i>el proceso que ha llevado el profesor ha sido poner varios cuestionarios con un valor de un 5% cada uno y el total es un 30% de la nota. (§9)</i>		
	Coherencia (1PYA) <i>Mi profesor fue coherente. El [sistema] que aplicó era bastante coherente, las prácticas eran bastante importantes. (§9)</i>		
			Mejor seguimiento del alumnado (3MSA) <i>Sería bueno hacer un seguimiento de lo que estamos haciendo y no [solo] al final. (§3)</i>
		Criterios deficientes (2CDF) <i>Yo me refería a que si yo me pongo un 10 y él [el profesor] me pone un 5, hay un desfase pero [es que el profesor] no nos indicó la carga o el peso de la autoevaluación. (§8)</i>	
Asig. 10	Aprendizaje y formación práctica (1AFP) <i>La asignatura me ha dado la posibilidad de dominar ciertos conceptos o aspectos en cuanto al ámbito de la educación que antes no dominaba o no los tenía claros... / Me ha permitido saber la manera correcta de enseñar... / la teoría y la práctica están unidas, todo tiene que ver con todo... (§8)</i>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<p>Autonomía (1PLA) <i>En nuestra asignatura, nos han dado un poco más de libertad y de movilidad (...) y esto nos ha permitido que nuestra creatividad a la hora de hacer ejercicios sea mayor. Nos permite una libertad final mayor porque el sistema de evaluación es distinto al resto. / De hecho, (...) he sido libre para aprender como yo he querido. / La carga en realidad te la pones tú. La relación contenidos-evaluación la marcas tú. (§8)</i> <i>Te sientes responsable y autónomo. / he tenido que ir buscando y aplicando [las cosas por mí mismo] (§3)</i></p>		
	<p>Consensos (1EVD) <i>Siempre estuvimos incluidos en él [en el sistema de evaluación]. El que no participó es que no quiso. (§8)</i></p>		<p>Búsqueda de consensos (3BCS) <i>Al principio te presentan la asignatura y no sabes de qué va, entonces [cuando va avanzando el curso] estaría bien que se pudiera renegociar. (§3)</i></p>
	<p>Modalidades de evaluación (1DME) <i>Nosotros nos tuvimos que autoevaluar en el proyecto final (...) Incluso valoras al grupo. Y nos ponemos nota. / [Si el profesor] ve que coincide tu nota con la de él, la pone, y si no, más o menos pues te llamaba y veían lo que pasaba. (§3)</i></p>	<p>Reticencias ante las modalidades de evaluación (2RVC) <i>Ponerme nota no sirvió de mucho porque si me das la libertad de ponerme nota me pongo lo máximo (§8)</i> <i>A mí me parece un poco difícil [lo de la autoevaluación], porque sinceramente no sé. Yo [lo que sí] puedo decirle [al profesor] es que he trabajado más o menos... (§3)</i></p>	
	<p>Actividades de evaluación (1DAE) <i>No solo tienes que buscar en el libro y ya está; puedes moverte creando tu portafolios [con] diversidad de recursos... (§3)</i> <i>En nuestro trabajo en grupo, un proyecto de innovación, todo giraba en torno a ese proyecto: (§8)</i></p>		
		<p>Calificación desajustada (2CNA) <i>Yo creo que sé más de lo que mis notas reflejan y eso es una cosa negativa. (§8)</i></p>	
		<p>Necesidad de motivación (2DSM) <i>Una cosa negativa en la manera de evaluar: (...) Tienes que estar todo el rato motivado. / He visto gente, en mi clase, que lleva el portafolios fatal porque no le han encontrado el interés a la asignatura. (§8)</i></p>	
		<p>Deficiencias en los trabajos grupales (2DTG)</p>	<p>Mejoras en los trabajos grupales (3PTG)</p>

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
		<p><i>Hay gente que no trabaja y que dice: como tú trabajas, me dejo llevar. A mí me ha pasado en muchos grupos. (§3)</i></p> <p><i>Hay un inconveniente con los trabajos en grupo: que todos trabajaban pero a la hora de dar la cara, todos se apoyaban en mí porque yo era el que hablaba con el profesor. Y ellos se quedaban atrás. (§8)</i></p>	<p><i>si yo fuera el profesor de esta asignatura y viera a alumnos desmotivados, pues trataría de entender la personalidad del grupo. (...) En clase somos 30, si los mezcláramos (...) Si yo estoy con una persona que estudia mucho me voy a picar, voy a tratar de superarme. / Yo desde que empecé la carrera siempre he sido partidario de que el profesor elija los grupos. (§8)</i></p>
	<p>Capacidad de evaluar al profesor (1CEP)</p> <p><i>Con mi asignatura me he dado cuenta de que incluso yo mismo puedo evaluar al profesor que me ha dado la clase a mí. (§8)</i></p>		
	<p>Valoración positiva (1VGP)</p> <p><i>En mi caso, [el desarrollo de] esta asignatura me ha gustado bastante. / yo creo que con esa forma de evaluación es mejor. (§8)</i></p>		

7.2 Resultados del Estudio 2

Tal como vimos en 6.4, el ‘Estudio 2’ de la investigación estuvo centrado en recoger la voz del profesorado participante en el Proyecto de innovación 2011-2012, para lo cual se recurrió a la técnica del autoinforme.

7.2.1 Resultados de los autoinformes

Como se indicó en 6.4.2.1, se dispuso de los autoinformes correspondientes a ocho de las diez asignaturas involucradas en el proyecto de innovación docente, lo cual supuso tener información de diez de los doce profesores participantes en el mismo.

Dicha información se analizó de acuerdo al sistema de dimensiones y categorías recogido en la tabla 6.18. Para ello se llevó a cabo un análisis de contenido que hemos estructurado en tres partes: 1ª Análisis descriptivo de tipo cuantitativo; 2ª Análisis descriptivo por categorías; 3ª Matriz descriptiva.

1ª parte: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TIPO CUANTITATIVO

De acuerdo a la naturaleza de las respuestas demandadas en los apartados y subpartados analizados del autoinforme (ver tabla 6.17), nos encontramos con dos tipos de datos: a) datos de carácter cerrado y objetivo; b) aportaciones en forma de comentarios y opiniones abiertas.

a) DATOS DE CARÁCTER OBJETIVO

Presentamos los resultados por dimensiones, si bien hay que tener en cuenta que en este caso no ha habido resultados para la dimensión ‘Propuestas de mejora’.

- **Dimensión ‘Ventajas’**

En la tabla 7.31, se recogen los resultados del desarrollo del sistema de evaluación, a través de las TIC, que guardan relación con las categorías ‘Feedback’ y ‘Seguimiento del alumnado’.

Tabla 7.31 *Feedback* y seguimiento del alumnado a través de las TIC

	Nunca	Ocasional mente	Con alguna regularidad	De forma habitual	Siempre
Categoría ‘Feedback’ → Posibilidad de entregar, en el aula virtual, las actividades mejoradas tras la valoración del profesor [apartado 6 del autoinforme]	—	Asig. 7 y 8	Asig. 2	Asig. 1, 3, 5 y 6	Asig. 4
	—	2 (25%)	1 (12,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)
Categoría ‘Seguimiento del alumnado’ → Respuesta a los requerimientos del alumnado en un máximo de 48 horas a través de las TIC [apartado 6 del autoinforme]	Asig. 5	Asig. 1	Asig. 2 y 6	Asig. 7 y 8	Asig. 3 y 4
	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)

Por tanto, como se comprueba en la tabla anterior, en todas las asignaturas (100%) existió la posibilidad de entregar actividades mejoradas a través del aula virtual, si bien con diferente frecuencia.

En cuanto a la respuesta a los requerimientos del alumnado en un máximo de 48 horas, esto se dio en siete de las ocho asignaturas (87,5%), aunque también hubo diferencias al respecto entre ellas.

En la tabla 7.32, se informa de cuáles fueron las vías de evaluación presentes en las distintas asignaturas (Categoría ‘Vías de evaluación’).

Tabla 7.32 Vías de evaluación

	3 vías: Procesual-continua Final Mixta	2 vías: Procesual-continua Final	2 vías: Procesual- continua (modalidades A y B)	1 vía: Procesual-continua
	Asignaturas			
Categoría ‘Vías de evaluación’ → Tipo y nº de vías [apartado 3 del autoinforme]	Asig. 3, 4 y 5	Asig. 1, 6 y 7	Asig. 2	Asig. 8
	3 (37,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)

Así pues, ha existido más de una vía en siete de las ocho asignaturas (87,5%), siendo la vía procesual-continua la única que ha estado presente en todas las asignaturas.

En la tabla 7.33 se recogen los resultados acerca de si hubo consensos con el alumnado acerca de las vías de evaluación (Categoría ‘Consensos’).

Tabla 7.33 Consensos sobre las vías de evaluación

	Hubo consensos	Hubo consensos (excepto en la vía final)	No hubo consensos
Categoría ‘Consensos’ → Negociación de la propuesta de vías de evaluación [apartado 3 del autoinforme]	Asig. 2 y 4	Asig. 3 y 5	Asig. 1, 6, 7 y 8
	2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)

Por tanto, y como se comprueba en la tabla anterior, hubo espacios de negociación en solo cuatro de las ocho asignaturas (un 50%).

En la tabla 7.34 se recogen resultados relativos a la categoría ‘Participación del alumnado’.

Tabla 7.34 Participación del alumnado

	Vías de evaluación	Autoevaluación	Coevaluación	Evaluación compartida	Heteroevaluación
Categoría ‘Participación del alumnado’ → Modalidades de evaluación [apartado 3 del autoinforme]	Procesual-continua	Asig. 3 y 4	Asig. 1, 3, 4 y 6	Asig. 2 (modalidades A y B), 4 y 5	Asig. 1, 3, 4, 6 y 7
	Final				Asig. 1, 3, 4, 5, 6 y 7
	Mixta	Asig. 4		Asig. 4	Asig. 3 y 4

	Vías de evaluación	Autoevaluación	Coevaluación	Evaluación compartida	Heteroevaluación
		3 (12%)	4 (16%)	5 (20%)	13 (52%)

En este caso no ha habido datos de la asignatura 8.

Como se observa en la tabla anterior, ha habido más de una modalidad de evaluación en seis de las ocho asignaturas (75%). Concretamente:

- Una asignatura con cuatro modalidades (12,5%)
- Una asignatura con tres modalidades (12,5%)
- Tres asignaturas con dos modalidades (37,5%)
- Dos asignaturas con una modalidad (25%)

La modalidad más frecuente ha sido la heteroevaluación (52%), estando muy ligada a la vía final y también, en un caso menos, a la vía procesual-continua. La modalidad menos frecuente ha sido la autoevaluación (12%).

En la tabla 7.35, se recogen los resultados relativos a la presencia, en el aula virtual, de actividades de evaluación para las distintas vías (Categoría ‘Actividades de evaluación’).

Tabla 7.35 Actividades de evaluación en el aula virtual

	Nunca	Ocasional mente	Con alguna regularidad	De forma habitual	Siempre
Categoría ‘Actividades de evaluación’ → El aula virtual de la asignatura incluye y se valoran actividades para las distintas vías de evaluación [apartado 6 del autoinforme]	Asig. 5 1 (12,5%)	— —	Asig. 2 1 (12,5%)	Asig. 3, 7 y 8 3 (37,5%)	Asig. 1, 4 y 6 3 (37,5%)

Como se comprueba, excepto en una asignatura, en el resto (un 87,5%), el aula virtual ha contado con actividades de evaluación para las distintas vías. Mayoritariamente, esto ha sucedido siempre o de forma habitual.

En la tabla 7.36 se detalla qué tipos de actividades de evaluación han estado asociados a cada una de las vías.

Tabla 7.36 Actividades de evaluación asociadas a cada vía [apartado 3 del autoinforme]

Tipos de actividades de evaluación	Vía Procesual-continua	Vía Final	Vía Mixta	Totales	
				N	%
Trabajos grupales	Asig. 1, 4 y 6	Asig. 6		4	8,7
Trabajos individuales	Asig. 3, 5 y 7	Asig. 7		4	8,7
Portafolios	Asig. 2 y 4	Asig. 2	Asig. 4	4	8,7
Informes de Prácticas	Asig. 3 y 6	Asig. 6	Asig. 3	4	8,7
Aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP)	Asig. 7			1	2,2
Lecturas temáticas	Asig. 3, 5 y 7		Asig. 3 y 5	5	10,9
Ampliación de Contenidos	Asig. 3		Asig. 3	2	4,3

Tipos de actividades de evaluación	Vía Procesual-continua	Vía Final	Vía Mixta	Totales	
				N	%
Diario de clase	Asig. 4		Asig. 4	2	4,3
Tareas puntuales	Asig. 4 y 5			2	4,3
Participación activa	Asig. 3 y 5			2	4,3
Examen final	Asig. 1	Asig. 1, 5 y 7		4	8,7
Cuestionarios	Asig. 5 y 6	Asig. 6	Asig. 5	4	8,7
Defensa individual de un trabajo ante tribunal		Asig. 1		1	2,2
Batería de trabajos (de forma individual)		Asig. 4	Asig. 4	2	4,3
Trabajo de aplicación		Asig. 5	Asig. 5	2	4,3
Prueba final con trabajo (fichero-programa); informes de prácticas; lectura temática; ampliación de contenidos		Asig. 3		1	2,2
Tareas varias			Asig. 4 y 5	2	4,3

Al respecto del listado anterior de actividades de evaluación hay que decir que se ha respetado la terminología usada por cada profesor en su autoinforme, de ahí que existe cierta ambigüedad en algunos casos y también diferentes niveles de solapamiento y reiteración en otros, lo cual resta algún rigor a los datos. En cualquier caso, la actividad de evaluación que aparece más veces citada es la de las lecturas temáticas (10,9%), siguiendo a continuación actividades tales como los trabajos grupales, los trabajos individuales, el portafolios, los informes de prácticas, el examen final y los cuestionarios (todas ellas con un 8,7% de presencia en las asignaturas).

Por otro lado, solo en una asignatura de las ocho (12,5%) se utilizó una única actividad de evaluación en la vía procesual-continua: el portafolios de evidencias individuales y grupales.

Por su parte, en los tres casos en que hubo examen en la vía final, éste siempre estuvo acompañado de otra actividad de evaluación.

Respecto a la vía mixta, lo que cabe destacar es que en ella siempre hubo una mezcla de diversas actividades de evaluación.

Por último también cabe reseñar que en siete de las ocho asignaturas (87,5%) hubo actividades de evaluación para las distintas vías.

En la tabla 7.37, vemos los resultados correspondientes a la presencia, en el aula virtual, de instrumentos de valoración para las actividades (Categoría ‘Uso de instrumentos e valoración’).

Tabla 7.37 Uso de instrumentos de valoración en el aula virtual

	Nunca	Ocasional mente	Con alguna regularidad	De forma habitual	Siempre
Categoría ‘Uso de instrumentos de valoración’ → Uso, en el aula virtual, de instrumentos de valoración de las actividades de aprendizaje	Asig. 7	Asig. 5	Asig. 2	Asig. 3 y 6	Asig. 1, 4 y 8
	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	3 (37,5%)

	Nunca	Ocasional mente	Con alguna regularidad	De forma habitual	Siempre
[apartado 6 del autoinforme]					

Como se comprueba, se han empleado instrumentos de valoración para las actividades de aprendizaje en siete de las ocho asignaturas (87,5%).

En cuanto a la categoría ‘Carga de trabajo del alumnado proporcionada’, cabe indicar que solo se dispuso de los datos [apartado 10 del autoinforme] de cuatro de las ocho asignaturas: las asignaturas 1, 3, 5 y 8.

Tabla 7.38 Carga de trabajo del alumnado (en horas)

Tiempo dedicado a:	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Totales
Lecturas y recensiones	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 16
	Asig. 3 = 0	Asig. 3 = 0	Asig. 3 = 0	Asig. 3 = 20	Asig. 3 = 20
	Asig. 5 = 2	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 2	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 12
	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 0
Preparación y aplicación de sesiones prácticas	Asig. 1 = 8	Asig. 1 = 8	Asig. 1 = 8	Asig. 1 = 8	Asig. 1 = 32
	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 40
	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 16
	Asig. 8 = 5	Asig. 8 = 5	Asig. 8 = 5	Asig. 8 = 5	Asig. 8 = 20
Trabajos e informes de temas	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 16
	Asig. 3 = 0	Asig. 3 = 6	Asig. 3 = 8	Asig. 3 = 25	Asig. 3 = 39
	Asig. 5 = 2	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 8	Asig. 5 = 18
	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 10	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 10	Asig. 8 = 20
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupal y en tutoría)	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 16
	Asig. 3 = 0	Asig. 3 = 5	Asig. 3 = 8	Asig. 3 = 8	Asig. 3 = 21
	Asig. 5 = 2	Asig. 5 = 2	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 12
	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 5	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 5	Asig. 8 = 10
TOTALES	Asig. 1 = 20	Asig. 1 = 20	Asig. 1 = 20	Asig. 1 = 20	Asig. 1 = 80
	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 21	Asig. 3 = 26	Asig. 3 = 63	Asig. 3 = 120
	Asig. 5 = 10	Asig. 5 = 14	Asig. 5 = 14	Asig. 5 = 20	Asig. 5 = 58
	Asig. 8 = 5	Asig. 8 = 20	Asig. 8 = 5	Asig. 8 = 20	Asig. 8 = 50

En la tabla anterior se ponen en evidencia las diferencias existentes, en tiempo de trabajo del alumnado, para los distintos tipos de actividades de aprendizaje, quedando claro que es en la preparación y aplicación de sesiones prácticas y en la elaboración de trabajos e informes donde se ha invertido más tiempo.

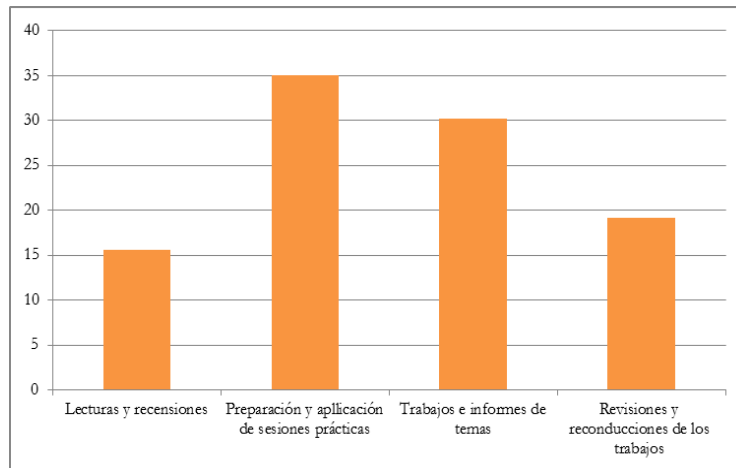


Fig. 7.33 Porcentajes de tiempo de trabajo del alumnado dedicado a las distintas actividades de aprendizaje

El número de créditos de las cuatro asignaturas de las que se han obtenido los datos era el siguiente:

- Asig. 1 → 8 cr.
- Asig. 3 → 4,5 cr.
- Asig. 5 → 4,5 cr.
- Asig. 8 → 6 cr.

Aun cuando las asignaturas 3 y 5 corresponden a titulaciones anteriores a los nuevos grados implantados como resultado de la adaptación al EEES, si tomamos como referencia el valor de un crédito ECTS (1 cr. = 10 h. presenciales + 15 h. de trabajo no presencial), tendríamos los siguientes márgenes de trabajo independiente del alumno por asignatura:

- Asig. 1 → 8 cr. → 120 h.
- Asig. 3 → 4,5 cr. → 67,5 h.
- Asig. 5 → 4,5 cr. → 67,5 h.
- Asig. 8 → 6 cr. → 90 h.

Teniendo en cuenta estas cantidades, se comprueba que solo en el caso de la asignatura 3 se sobrepasó el límite de horas de trabajo autónomo previsto para el alumnado, si bien es cierto que en este caso casi se duplicó el margen disponible. Las otras tres asignaturas quedan con valores de horas de trabajo inferiores al límite previsto.

En la tabla 7.39, se recogen los resultados relativos a la categoría ‘Mejora del rendimiento académico’ [apartado 9 del autoinforme].

Tabla 7.39 Resultados académicos globales

Calificación	Nº de alumnos	Porcentaje
Matrícula de honor	15	3,2%
Sobresaliente	65	13,9%
Notable	183	39,3%
Aprobado	60	12,9%

Calificación	Nº de alumnos	Porcentaje
Suspense	27	5,8%
No Presentado	116	24,9%
TOTALES	466	100%

Cabe indicar que no se dispuso de los datos de una de las asignaturas (asig. 6).

Como se comprueba, hay un elevado número de alumnos no presentados (un 24,9%), si bien cabe decir que de los 116 alumnos que estuvieron en esa situación, 69 (un 59,5%) corresponden a la misma asignatura (asig. 8), asignatura de primer curso de grado.

Si comparamos el número total de alumnos que superaron las asignaturas con el de los que las suspendieron, encontramos que 323 las superaron (un 69,3%) y 27 no (un 5,8%), y que de entre los que las superaron, 263 (un 56,4%) obtuvieron calificaciones superiores al aprobado.

En la tabla 7.40, se precisan los resultados de rendimiento académico para cada vía de evaluación.

Tabla 7.40 Rendimiento académico por vía

Vías	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	M.H.	Totales por vía
Procesual-continua	92 (19,7%)	23 (4,9%)	60 (12,9)	183 (39,3%)	65 (13,9%)	15 (3,2%)	438 (94%)
Final		4 (0,85%)	23 (4,9%)				27 (5,8%)
Mixta	1 (0,2%)						1 (0,2%)
Totales por calificación	93 (19,9%)	27 (5,8%)	83 (17,8%)	183 (39,3%)	65 (13,9%)	15 (3,2%)	466

Como se comprueba, la gran mayoría del alumnado (un 94%) eligió la vía procesual-continua, mientras que la vía final, y sobre todo la vía mixta, quedaron como vías residuales.

Asimismo, se comprueba que es en la vía procesual-continua donde quedaron englobados todos los alumnos con calificaciones superiores al aprobado.

- **Dimensión ‘Inconvenientes’**

Respecto a la categoría ‘Responsabilidad y trabajo del profesor’ [apartado 10 del autoinforme], en la tabla 7.41 se recogen los resultados acerca de la carga de trabajo del profesorado.

Tabla 7.41 Carga de trabajo del profesorado (en horas)

Tiempo dedicado a	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Totales del cuatrimestre
Horas lectivas	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 8	Asig. 1 = 32	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 40
	Asig. 3 = 6	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 6	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 42
	Asig. 5 = 13	Asig. 5 = 13	Asig. 5 = 13	Asig. 5 = 13	Asig. 5 = 13	Asig. 5 = 65
	Asig. 8 = 44	Asig. 8 = 44	Asig. 8 = 44	Asig. 8 = 44	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 176
Preparación de clases	Asig. 1 = 14	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 18
	Asig. 3 = 10	Asig. 3 = 16	Asig. 3 = 16	Asig. 3 = 14	Asig. 3 = 14	Asig. 3 = 70
	Asig. 5 = 20	Asig. 5 = 18	Asig. 5 = 16	Asig. 5 = 10	Asig. 5 = 0	Asig. 5 = 64
	Asig. 8 = 24	Asig. 8 = 24	Asig. 8 = 24	Asig. 8 = 24	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 96
Corrección de documentos	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 8	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 6	Asig. 1 = 14
	Asig. 3 = 0	Asig. 3 = 12	Asig. 3 = 8	Asig. 3 = 20	Asig. 3 = 40	Asig. 3 = 80
	Asig. 5 = 8	Asig. 5 = 20	Asig. 5 = 24	Asig. 5 = 20	Asig. 5 = 40	Asig. 5 = 112
	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 6	Asig. 8 = 6	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 12
Mantenimiento de la web + @	Asig. 1 = 4	Asig. 1 = 0	Asig. 1 = 6	Asig. 1 = 2	Asig. 1 = 2	Asig. 1 = 14
	Asig. 3 = 6	Asig. 3 = 4	Asig. 3 = 4	Asig. 3 = 4	Asig. 3 = 6	Asig. 3 = 24
	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 8	Asig. 5 = 6	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 4	Asig. 5 = 26
	Asig. 8 = 6	Asig. 8 = 6	Asig. 8 = 6	Asig. 8 = 6	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 24
TOTALES	Asig. 1 = 18	Asig. 1 = 8	Asig. 1 = 50	Asig. 1 = 2	Asig. 1 = 8	Asig. 1 = 86
	Asig. 3 = 22	Asig. 3 = 42	Asig. 3 = 38	Asig. 3 = 44	Asig. 3 = 70	Asig. 3 = 216
	Asig. 5 = 45	Asig. 5 = 59	Asig. 5 = 59	Asig. 5 = 47	Asig. 5 = 57	Asig. 5 = 267
	Asig. 8 = 74	Asig. 8 = 80	Asig. 8 = 80	Asig. 8 = 74	Asig. 8 = 0	Asig. 8 = 308

Como queda en evidencia en la tabla anterior, la mayor inversión de horas de trabajo del profesorado tiene que ver con la propia impartición de las clases lectivas, a lo que sigue el tiempo dedicado a la preparación de esas clases y a la corrección de documentos.

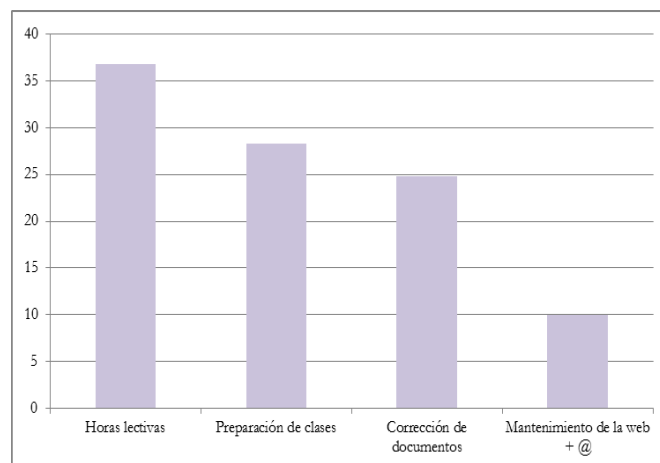


Fig. 7.34 Porcentajes de tiempo de trabajo del profesorado en función de las distintas actividades docentes

Hay que tener en cuenta que tanto en el caso de la asignatura 5 como de la asignatura 8, hubo dos profesores compartiendo la docencia, por tanto los datos anteriores hay que entenderlos referidos a un total de seis profesores. Asimismo, hay que tener en cuenta que en el caso de la asignatura 3, los datos recogidos solo hacen referencia a una de los tres profesores encargados de la docencia de esa asignatura, concretamente a la Prof.^a 1 (ver tabla 6.14) ya que fue solo ella quien cumplimentó el autoinforme.

Si se toma como unidad de referencia la carga de trabajo semanal de un empleado público, que está fijada en 37,5 horas semanales, esto supondría una cantidad de 150 horas al mes por profesor. A partir de ahí, en la tabla anterior se observa que las horas de trabajo mensuales y totales por profesor, de cada una de las cuatro asignaturas, se mantienen dentro del margen de lo aceptable.

Pero evidentemente, lo anterior es muy genérico; en ese sentido, puede ser más preciso tomar como referencia el crédito europeo, en el pensamiento de que habría cierta lógica en considerar que la carga de trabajo del profesor, en una asignatura, debería ser equivalente, aproximadamente, a la del alumno. Desde ese punto de vista, tendríamos las siguientes cantidades de referencia:

- Asig. 1 → 8 cr. → $80 + 120 = 200$ h.
- Asig. 3 → 4,5 cr. → $45 + 67,5 = 112,5$ h.
- Asig. 5 → 4,5 cr. → $45 + 67,5 = 112,5$ h.
- Asig. 8 → 6 cr. → $60 + 90 = 150$ h.

En función de eso, nos encontraríamos que excepto en el caso de la asignatura 1 (lo cual es lógico por lo dicho acerca de que los datos corresponden solo a uno de los tres profesores que impartieron la asignatura), en el resto se sobrepasa, con mucho, las horas de trabajo correspondientes a cada asignatura. Concretamente:

- Asig. 3 → El profesor 5 dice haber dedicado 216 horas a la asignatura, lo cual implica 103,5 horas más de las 112,5 que cabría esperar, con lo que en la práctica estaría casi duplicando la carga horaria esperada.
- Asig. 5 → Los profesores 3 y 6 dicen haber dedicado 267 horas a la asignatura, lo cual supone 154,5 horas más de las 112,5 tomadas como referencia. Aun cuando se trate de una asignatura compartida por dos profesores, y aun cuando se dividan a la mitad las 267 horas, las 133,5 horas resultantes por profesor superan, las 112,5 contempladas para el conjunto de la asignatura.
- Asig. 8 → Los profesores 11 y 12 dicen haber dedicado 308 horas a la asignatura, lo cual supone 158 horas más de las 150 tomadas como referencia. Aun cuando en este caso también se trata de una asignatura compartida por dos profesores, dividiendo a la mitad las 308 horas el resultado es de 154 horas, con lo cual cada profesor por separado ya estaría superando las 150 horas contempladas para el conjunto de la asignatura.

b) COMENTARIOS Y OPINIONES ABIERTAS

Comenzaremos presentando los resultados por dimensiones y luego pasaremos a mostrarlos de manera conjunta.

• Dimensión ‘Ventajas’

En la tabla 7.42 se indica, de forma detallada, cuál ha sido el número de aportaciones abiertas de cada profesor a las categorías presentes en la dimensión ‘Ventajas’.

Tabla 7.42 Aportaciones del profesorado a las categorías de la dimensión ‘Ventajas’

Categorías	Prof. ^a 1	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 7	Prof. 3 y 6	Prof. 9	Prof. ^a 10	Prof. 11 y 12	TO TA LES
	Asig. 1	Asig. 2	Asig. 3	Asig. 4	Asig. 5	Asig. 6	Asig. 7	Asig. 8	
<i>Feedback</i>	1	8			1		1	2	13 (10,6%)
Seguimiento del alumnado	2	4		2			1		9 (7,4%)
Aprendizaje	1	7	1	1	1	1	2	1	15 (12,3%)
Relación entre la teoría y la práctica		3						1	4 (3,3%)
Vías de evaluación	2	1		1		1	1		6 (4,9%)
Consensos	2	3	1	2	1		1		10 (8,2%)
Participación del alumnado	2	3		1					6 (4,9%)
Actividades de evaluación		1	1		1			1	4 (3,3%)
Uso de instrumentos de valoración		3		2					5 (4,1%)
Correcciones claras		1	1	1					3 (2,4%)
Calificaciones más justas	1	4	2	1					8 (6,5%)
Carácter procesual y trabajo diario	2	3	1				1	1	8 (6,5%)
Flexibilidad del sistema					1		1	1	3 (2,4%)
Evaluación más completa		1						1	2 (1,6%)
Alternativa a los sistemas tradicionales		1							1 (0,8%)
Trabajos grupales		1						1	2 (1,6%)
Ausencia de acumulación final de trabajo			1	1					2 (1,6%)
Carga de trabajo del alumnado proporcionada		1	1	3					5 (4,1%)
Mejora del rendimiento académico		2		1				1	4 (3,3%)
Motivación del alumnado		2						1	3 (2,4%)
Implicación y motivación del profesorado		2					1	1	4 (3,3%)
Valoraciones positivas				2			1		3 (2,4%)
Desarrollo profesional del profesorado				1	1				2 (1,6%)
TOTALES	13	51	9	19	6	2	10	12	122 (100%)

Como se comprueba, las categorías de la dimensión ‘Ventajas’ más resaltadas por profesorado fueron las siguientes:

- Aprendizaje (12,3%)
- *Feedback* (10,6%)
- Consensos (8,2%)
- Seguimiento del alumnado (7,4%)
- Calificaciones más justas (6,5%)
- Carácter procesual y trabajo diario (6,5%)
- Vías de evaluación (4,9%)
- Participación del alumnado (4,9%)

• **Dimensión ‘Inconvenientes’**

Por otro lado, en la tabla 7.43 se indica el número de aportaciones de cada profesor a las categorías de la dimensión ‘Inconvenientes’.

Tabla 7.43 Aportaciones del profesorado a las categorías de la dimensión ‘Inconvenientes’

Categorías	Prof. ^a 1	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 7	Prof. 3 y 6	Prof. 9	Prof. ^a 10	Prof. 11 Prof. 12	TO TA LES
	Asig. 1	Asig. 2	Asig. 3	Asig. 4	Asig. 5	Asig. 6	Asig. 7	Asig. 8	
Complejidad del sistema de evaluación		2	2	1					5 (14,3%)
Exigencia de una comprensión previa			2					1	3 (8,6%)
Falta de experiencia con estos sistemas	1	1	2	1					5 (14,3%)
Inseguridad e incertidumbre		2	1	1					4 (11,4%)
Deficiencias en los trabajos grupales		2	2	2					6 (17,1%)
Exigencia de mayor esfuerzo y trabajo diario		2	1				1		4 (11,4%)
Responsabilidad y trabajo del profesor	1	1		3		1			6 (17,1%)
Número excesivo de alumnos					1			1	2 (5,7%)
TOTALES	2	10	10	8	1	1	1	2	35 (100 %)

En este caso, las categorías más resaltadas por profesorado fueron las siguientes:

- Responsabilidad y trabajo del profesor (17,1%)
- Deficiencias en los trabajos grupales (17,1%)
- Complejidad del sistema de evaluación (14,3%)
- Falta de experiencia con estos sistemas (14,3%)

• **Dimensión ‘Propuestas de mejora’**

Por último, en la tabla 7.44 se recoge el número de aportaciones de cada profesor a las categorías de la dimensión ‘Propuestas de mejora’.

Tabla 7.44 Aportaciones del profesorado a las categorías de la dimensión ‘Propuestas de mejora’

Categorías	Prof. ^a 1	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 7	Prof. 3 y 6	Prof. 9	Prof. ^a 10	Prof. 11 Prof. 12	TO TA LES
	Asig. 1	Asig. 2	Asig. 3	Asig. 4	Asig. 5	Asig. 6	Asig. 7	Asig. 8	
Más <i>feedback</i>			1	1					2 (11,1%)
Más consensos			4		1				5 (27,8%)
Mejoras en el uso de instrumentos de valoración		2							2 (11,1%)
Potenciación de la familiaridad con estos sistemas para contrarrestar las incertidumbres		4	1						5 (27,8%)
Mejoras en los trabajos grupales		3	1						4 (22,2%)
TOTALES		9	7	1	1				18 (100%)

En este caso, las tres categorías que cosecharon mayor número de aportaciones fueron:

- Más consensos (27,8%)
- Potenciación de la familiaridad con estos sistemas para contrarrestar las incertidumbres (27,8%)
- Mejoras en los trabajos grupales (22,2%)

• **Resultados conjuntos**

Del conjunto de las tres tablas anteriores se desprende el elevado número de categorías asociadas a la dimensión ‘Ventajas’ (23) frente al número de categorías asociadas a la dimensión ‘Inconvenientes’ (8) y a la dimensión ‘Propuestas de mejora’ (5).

En consonancia con lo anterior, del total de 175 aportaciones, las más numerosas se dieron en clave de ventajas (122 = 69,7%), y el resto se distribuyó entre inconvenientes (35 = 20%) y propuestas de mejora (18 = 10,3%).

Asimismo cabe mencionar que de los diez profesores, el 100% hizo aportaciones pertenecientes a la dimensión ‘Ventajas’ y a la dimensión ‘Inconvenientes’, mientras que solo cinco (el 50%) hizo aportaciones a la dimensión ‘Propuestas de mejora’.

En la dimensión ‘Ventajas’ destaca, sobremanera, la cantidad de contribuciones del profesor 4 (51 = 41,8%), siendo el segundo, el profesor 7 con diecinueve aportaciones (15,6%).

En la dimensión ‘Inconvenientes’, los tres profesores que más aportaciones hicieron fueron el 4 y el 5, con diez contribuciones cada uno (un 28,6%) y el profesor 7 (8 contribuciones = 22,8%).

En la dimensión de ‘Propuestas de mejora’ el mayor número de contribuciones fue formulado por el profesor 4 (9 = 50%) y por el profesor 5 (7 = 38,9%).

En la tabla 7.45 se resume la cantidad de contribuciones de cada uno de profesores y a cuántas categorías distintas contribuyó.

Tabla 7.45 Resumen cuantitativo de las contribuciones del profesorado

PROFESOR y ASIGNATURA	CATEGORÍAS A LAS QUE CONTRIBUYÓ	CANTIDAD de CONTRIBUCIONES
Prof. ^a 1 (Asig. 1)	10	15 (8,6%)
Prof. 4 (Asig. 2)	28	70 (40%)
Prof. 5 (Asig. 3)	18	26 (14,8%)
Prof. 7 (Asig. 4)	19	28 (16%)
Prof. 3 y Prof. 6 (Asig. 5)	8	8 (4,6%)
Prof. 9 Asig. 6	3	3 (1,7%)
Prof. ^a 10 (Asig. 7)	10	11 (6,3%)
Prof. 11 y Prof. 12 (Asig. 8)	13	14 (8%)
		TOTAL = 175 (100%)

Como se comprueba, es el profesor 4 el que ha llevado a cabo un mayor número de aportaciones (el 40% del total), seguido a bastante distancia, por el profesor 7 (16%) y el profesor 5 (14,8%).

En la tabla 7.46, aparecen ordenadas las categorías según el número de aportaciones que hubo sobre ellas.

Tabla 7.46 Categorías del autoinforme en función de su frecuencia (de mayor a menor frecuencia)

CATEGORÍAS, FRECUENCIA Y SU PORCENTAJE GLOBAL	DISTRIBUCIÓN POR	
	PROFESORES	ASIGNATURAS
Aprendizaje (‘Ventajas’) 15 veces (8,6%)	10 (100%)	8 (100%)
<i>Feedback</i> (‘Ventajas’) [13 veces (7,4%)]	7 (70%)	5 (62,5%)
Consensos (‘Ventajas’) 10 veces (5,7%)	7 (70%)	6 (75%)
Seguimiento del alumnado (‘Ventajas’) 9 veces (5,1%)	4 (40%)	4 (50%)
Calificaciones más justas (‘Ventajas’) 8 veces (4,6%)	4 (40%)	4 (50%)
Carácter procesual y trabajo diario (‘Ventajas’) 8 veces (4,6%)	6 (60%)	5 (62,5%)
Vías de evaluación (‘Ventajas’) 6 veces (3,4%)	5 (50%)	5 (62,5%)
Participación del alumnado (‘Ventajas’) 6 veces (3,4%)	3 (30%)	3 (37,5%)

CATEGORÍAS, FRECUENCIA Y SU PORCENTAJE GLOBAL	DISTRIBUCIÓN POR	
	PROFESORES	ASIGNATURAS
Responsabilidad y trabajo del profesor ('Inconvenientes') 6 veces (3,4%)	4 (40%)	4 (50%)
Deficiencias en los trabajos grupales ('Inconvenientes') 6 veces (3,4%)	3 (30%)	3 (37,5%)
Uso de instrumentos de valoración ('Ventajas') 5 veces (2,8%)	2 (20%)	2 (25%)
Carga de trabajo del alumno proporcionada ('Ventajas') 5 veces (2,8%)	3 (30%)	3 (37,5%)
Complejidad del sistema de evaluación ('Inconvenientes') 5 veces (2,8%)	3 (30%)	3 (37,5%)
Falta de experiencia con estos sistemas ('Inconvenientes') 5 veces (2,8%)	4 (40%)	4 (50%)
Más consensos ('Propuestas de mejora') 5 veces (2,8%)	3 (30%)	2 (25%)
Potenciación de la familiaridad con estos sistemas para contrarrestar las incertidumbres ('Propuestas de mejora') 5 veces (2,8%)	2 (20%)	2 (25%)
Relación entre la teoría y la práctica ('Ventajas') 4 veces (2,3%)	3 (30%)	2 (25%)
Actividades de evaluación ('Ventajas') 4 veces (2,3%)	6 (60%)	4 (50%)
Mejora del rendimiento académico ('Ventajas') 4 veces (2,3%)	4 (40%)	3 (37,5%)
Implicación y motivación del profesorado ('Ventajas') 4 veces (2,3%)	4 (40%)	3 (37,5%)
Inseguridad e incertidumbre ('Inconvenientes') 4 veces (2,3%)	3 (30%)	3 (37,5%)
Exigencia de mayor esfuerzo y trabajo diario ('Inconvenientes') 4 veces (2,3%)	3 (30%)	3 (37,5%)
Mejoras en los trabajos grupales ('Propuestas de mejora') 4 veces (2,3%)	2 (20%)	2 (25%)
Correcciones claras ('Ventajas') 3 veces (1,7%)	3 (30%)	3 (37,5%)
Flexibilidad del sistema ('Ventajas') 3 veces (1,7%)	5 (50%)	3 (37,5%)
Motivación del alumnado ('Ventajas') 3 veces (1,7%)	3 (30%)	2 (25%)
Valoraciones positivas ('Ventajas') 3 veces (1,7%)	2 (20%)	2 (25%)
Exigencia de una comprensión previa ('Inconvenientes') 4 veces (2,3%)	3 (30%)	2 (25%)
Evaluación más completa ('Ventajas') 2 veces (1,1%)	3 (30%)	2 (25%)
Trabajos grupales ('Ventajas') 2 veces (1,1%)	3 (30%)	2 (25%)
Ausencia de acumulación final de trabajo ('Ventajas') 2 veces (1,1%)	2 (20%)	2 (25%)
Desarrollo profesional del profesorado ('Ventajas') 2 veces (1,1%)	3 (30%)	2 (25%)
Número excesivo de alumnos ('Inconvenientes') 2 veces (1,1%)	4 (40%)	2 (25%)
Más <i>feedback</i> ('Propuestas de mejora') 2 veces (1,1%)	2 (20%)	2 (25%)
Mejoras en el uso de instrumentos de valoración ('Propuestas de mejora') 2 veces (1,1%)	1 (10%)	1 (12,5%)

CATEGORÍAS, FRECUENCIA Y SU PORCENTAJE GLOBAL	DISTRIBUCIÓN POR	
	PROFESORES	ASIGNATURAS
2 veces (1,1%)		
Alternativa a los sistemas tradicionales ('Ventajas') 1 vez (0,6%)	1 (10%)	1 (12,5%)

En la tabla anterior se comprueba, fácilmente, cómo las ocho primeras posiciones están ocupadas por categorías de la dimensión 'Ventajas', lo cual es altamente significativo.

2ª parte: ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR CATEGORÍAS

Recogemos aquí, por dimensiones, las principales aportaciones hechas por cada profesor a cada una de las categorías indicando, entre corchetes, el número del apartado o subapartado del autoinforme en el que hizo la aportación.

- **Dimensión 'Ventajas'**

El *feedback* procesual se revela como un aspecto fundamental de los procesos de evaluación formativa llevados a cabo. En ocasiones estuvo vinculado a la posibilidad de que el alumnado mejorase la calidad de sus producciones.

Los errores se corregían en las entregas de las tareas posteriores ya que cada tarea se construía sobre la retroalimentación dada en las anteriores. [7.15] Prof.ª 1 (asig. 1)

El feedback que recibe el alumnado durante el desarrollo de la asignatura es un aspecto del sistema que resulta útil para el aprendizaje. [5.1] / El sistema de evaluación contempló diversas actividades de evaluación en grupo como estrategia para poder aportar feedback procesual con una mayor frecuencia [7.05]. / El feedback procesual permitió al alumnado tomar conciencia de sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje, aportándole un metacognoscimiento que esencial para regular la propia actividad académica. [7.12] / Aunque el feedback procesual supone un alto grado de implicación y trabajo para el profesorado permite generar un mejor clima académico durante el desarrollo de la asignatura [7.23] / El alumnado señala que se le ofrece un seguimiento de su aprendizaje que le permite disponer de feedback para mejorar la calidad de sus producciones de aprendizaje antes de ser finalmente calificadas y autorregular mejor su actividad académica. [11] Prof. 4 (asig. 2)

Las orientaciones dadas para el desarrollo de las prácticas eran un aspecto del sistema que resulta útil para el aprendizaje. [5.1] Prof. 3 y Prof. 6 (asig. 5)

El feedback aportado en distintas pruebas era un aspecto del sistema que resultó útil para el aprendizaje. [5.1] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

Asimismo, se destaca el **seguimiento del alumnado**, continuo y orientador, que se ha llevado a cabo y cómo eso ha contribuido a un mejor conocimiento del alumnado, si bien se reconoce que generalmente ha sido más de carácter grupal que individual.

Se constata que el alumnado se ha sentido orientado mediante el seguimiento realizado a través del sistema de evaluación procesual aplicado. [7.08] / El seguimiento procesual actúa como estímulo para que el alumno esté situado en todo momento con lo que se le ofrece desde la asignatura. [7.23] / Es obvio que un sistema de evaluación que asume el compromiso de valorar de manera procesual las producciones de aprendizaje del alumnado, permite al profesorado tener un mejor conocimiento del mismo. Este seguimiento procesual, a su vez, provoca una interacción más frecuente entre el profesorado y su alumnado. [7.23] / La

distribución de los resultados del alumnado en este ítem puede estar justificada por el alto número de tareas grupales desarrolladas, en las que no se acabó de discriminar, del todo, las aportaciones individuales al grupo; por tanto faltó un seguimiento más individualizado.

[7.16] Prof. 4 (asig. 2)

El seguimiento continuo del trabajo del alumnado ha sido un aspecto del sistema que ha resultado útil para el aprendizaje. [5.1] / Los resultados del alumnado a este ítem dejan ver que el seguimiento del alumnado se realizó más de forma grupal y colectiva que individual.

[7.16] Prof. 7 (asig. 4)

Un aspecto destacado del sistema es el mejor conocimiento del alumno por parte del profesor.

Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno) [7.23] Prof.^a 10 (asig. 7)

En cuanto al **aprendizaje**, se ha destacado su carácter activo y significativo, así como el hecho de que se aprende más y de forma más consciente y que se trata de un aprendizaje auténtico y funcional.

El alumnado es más consciente del aprendizaje [7.23] Prof.^a 1 (asig. 1)

Las actividades de evaluación propuestas provocaron un aprendizaje activo en el alumnado, ya que para su realización tuvieron que movilizar y aplicar lo aprendido. Es decir se solicitaba que hicieran uso de su conocimiento. [7.04] / El alumnado reconoce que el sistema de evaluación promueve un aprendizaje más activo y significativo. De hecho, las demandas de estos sistemas permiten que el alumnado aprenda más y de forma más significativa. Por lo tanto, podemos considerar que estas desventajas quedan compensadas por los beneficios que les aporta ese mayor compromiso académico durante el desarrollo de la asignatura [11] / El alumnado reconoce que el sistema de evaluación le permite aprender más [11] / Parte del alumnado ha identificado la utilidad de las producciones de aprendizaje solicitadas [7.09] / La integración de talleres y prácticas en el desarrollo de cada tema y bloque temático ha permitido al alumnado comprender lo que estaba haciendo en cada momento y su posible utilidad en su futuro desarrollo profesional. [7.10] / El feedback procesual permitió al alumnado tomar conciencia de sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje, aportándole un metacocimiento que esencial para regular la propia actividad académica. [7.20] / El alumnado confirma que el sistema de evaluación desarrollado le ofreció otra manera de organizar la evaluación, lo que puede ser de utilidad para su futuro ejercicio profesional [7.21] Prof. 4 (asig. 2)

El hecho de que los aprendizajes tiene un valor profesionalizador ha sido un aspecto del sistema que ha resultado útil para el aprendizaje. [5.1] Prof. 5 (asig. 3)

Se ha dado un mejor aprendizaje del alumnado (sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de futuros maestros que también van a tener que realizar labores evaluadoras). [5.1] Prof. 7 (asig. 4)

Se intentó vincular el proceso de evaluación con la realidad futura como profesionales, sobre todo en las prácticas. [7.23] Prof. 3 y Prof. 6 (asig. 5)

La utilidad profesional de la mayoría de las actividades de aprendizaje y evaluación ha sido un aspecto del sistema que ha resultado útil para el aprendizaje. [5.1] Prof. 9 (asig. 6)

El sistema de evaluación facilita la adquisición de competencias de análisis y síntesis; resolución de problemas; razonamiento crítico; trabajo en equipo... [7.23] Prof.^a 10 (asig. 7)

El hecho de que exista una evaluación continua y no una prueba única hace que se aprenda mucho más. [7.23] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

Otro aspecto comentado fue el de la **relación entre la teoría y la práctica**.

Es posible que los buenos resultados obtenidos en este ítem estén relacionados con la relación constante de la teoría con la práctica que se promovió en el desarrollo de la asignatura. [7.11] / El desarrollo de la asignatura, relacionando cada tema teórico con la realización de talleres y prácticas en los que el alumnado aplicaba lo aprendido, ha favorecido que el alumnado perciba que la relación entre la teoría y la práctica se dio en un alto grado. [7.13] Prof. 4 (asig. 2)

Con relación al ítem 7.13, muchas de las actividades estaban diseñadas para que hubiera una mayor interrelación de ese tipo (entre la teoría y la práctica). [7.23] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

Especial relevancia se le ha dado a los **consensos** y procesos dialógicos.

Valor formativo de los procesos dialógicos: Valor positivo tanto para el alumnado como para el profesorado. [5.3] Prof.ª 1 (asig. 1)

Al principio de la asignatura el alumnado tuvo la posibilidad de valorar el sistema de evaluación; hacer propuestas fundamentadas de modificación; exponer su problemática de cara a considerar alguna vía alternativa. [5.2] / Los procesos dialógicos se han desarrollado al principio de la asignatura (al presentar y someter a contraste el sistema de evaluación); durante la asignatura (mediante los feedback que se comparten con el alumnado); al final de la asignatura (a través del autoinforme razonado de calificación, que aporta cada alumno/a en su portafolio). [5.3] Prof. 4 (asig. 2)

Los procesos dialógicos tuvieron un gran valor formativo vinculado al hecho de que los agentes del sistema de evaluación asumieran su responsabilidad y a que el profesorado gestionara el poder de la calificación. Lo importante no era el debate, sino obtener consensos a partir de los procesos dialógicos. [5.3] Prof. 5 (asig. 3)

Los procesos dialógicos tuvieron un gran valor formativo ligado a que hubo mayores espacios de actividad dialógica y a que la voz y opiniones del alumnado tuvieron más peso en todo el proceso. [5.3] / Ha habido una ampliación de los espacios dialógicos con el alumnado, con la consiguiente profundización en la dimensión democrática de la evaluación. [11] Prof. 7 (asig. 4)

Los procesos dialógicos tuvieron un valor formativo muy importante, pero siempre supeditado al grado de maduración del alumnado. [5.3] Prof. 3 y Prof. 6 (asig. 5)

Los procesos dialógicos fueron muy positivos para el profesorado porque le permitió tomar conciencia de la realidad, ajustar el programa y tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. [5.3] Prof.ª 10 (asig. 7)

Además, se ha propiciado la **participación del alumnado**.

Uno de los aspectos del sistema que resultaron útiles para el aprendizaje del alumnado fue su intervención en el proceso [5.1.] / El alumnado participó de la evaluación (coevaluación) de todos los trabajos (aunque no de la calificación) [7.07] Prof.ª 1 (asig. 1)

Es posible que el alumnado haya asociado el que la calificación fue más justa a su participación en la evaluación y calificación de su aprendizaje a través de las rúbricas y el autoinforme razonado de calificación. [7.07] / Los resultados de este ítem acreditan el carácter de evaluación compartida del sistema de evaluación empleado. [8.14] / El alumnado participa en el proceso de calificación mediante el autoinforme razonado de calificación. [11] Prof. 4 (asig. 2)

La existencia de distintas **vías de evaluación** fue un aspecto que garantizó la igualdad de oportunidades del alumnado.

Entre los aspectos que garantizaron la igualdad de oportunidades del alumnado estuvo la existencia de dos vías de evaluación. [5.2.] Prof.^a 1 (asig. 1)

Los resultados positivos] de este ítem pueden estar relacionados con el hecho de haber ofertado una segunda vía de evaluación para el alumnado con problemas para asistir con normalidad a clase por motivos laborales [7.01.] Prof. 4 (asig. 2)

Uno de los aspectos que garantizaban la igualdad de oportunidades del alumnado fue que a través de cualquiera de las tres vías de evaluación utilizadas se podía obtener la calificación máxima. [5.2.] Prof. 7 (asig. 4)

Uno de los aspectos que garantizaron la igualdad de oportunidades del alumnado fue que las vías de evaluación fueron equilibradas en cuanto a la calificación. [5.2.] Prof. 9 (asig. 6)

Entre los aspectos que garantizaron la igualdad de oportunidades del alumnado estuvo el hecho de que a través de cualquiera de las dos vías de evaluación utilizadas se podía obtener la calificación máxima. [5.2.] Prof.^a 10 (asig. 7)

Un aspecto asociado a lo anterior fue la existencia de distintas **actividades de evaluación**.

Los resultados positivos obtenidos en este ítem pueden tener relación con que el sistema de evaluación contemplara actividades de evaluación de distinta naturaleza. [7.14.] Prof. 4 (asig. 2)

Uno de los aspectos que garantizaban la igualdad de oportunidades del alumnado fue que todas las actividades de evaluación fueron equivalentes para los distintos grupos de trabajo. [5.2.] Prof. 5 (asig. 3)

Un aspecto que garantizó la igualdad de oportunidades del alumnado fue el haber realizado pruebas individuales y lo más objetivas posibles. [5.2.] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

Algunos profesores destacan el **uso de instrumentos de valoración**, fundamentalmente en forma de rúbricas.

Es posible que el alumnado haya asociado el que la calificación fue más justa a su participación en la evaluación y calificación de su aprendizaje a través de las rúbricas y el autoinforme razonado de calificación. [7.07.] / Se han utilizado rúbricas para la valoración de algunos trabajos. Estas rúbricas han sido consensuadas con el alumnado y han facilitado en gran medida en proceso de valoración de estos trabajos. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Entre los aspectos del sistema que resultaron útiles para el aprendizaje del alumnado estuvo el uso de distintas rúbricas tanto para la autoevaluación, como para la coevaluación, para la evaluación compartida y para la heteroevaluación. [5.1.] / Se ha hecho uso de rúbricas, lo cual ha arrojado luz a los procesos de calificación tanto para el alumnado como para el profesor. [11.] Prof. 7 (asig. 4)

Algunos profesores comentan la percepción de su alumnado de que las **correcciones** han sido **claras**.

Los resultados [el 47.2% marcó 'Nada' y el 36.1 marcó 'Poco'] acreditan que el alumnado ha podido disponer de correcciones claras durante el proceso de E-A. [8.12.] Prof. 4 (asig. 2)

Un 48% del alumnado responde el menor valor ('nada'); es decir: que las correcciones han sido claras. [8.12.] Prof. 5 (asig. 3)

Al respecto de si las correcciones han sido claras, los resultados muy satisfactorios [el 81.25% marcó 'Nada' y el 12.50% marcó 'Poco'] [8.12.] Prof. 7 (asig. 4)

También se ha apreciado que las **calificaciones** han sido **más justas**.

El que el alumnado participara del proceso de evaluación les hizo percibirlo como más justo [8.11.] Prof.^a 1 (asig. 1)

Es posible que el alumnado haya asociado el que la calificación fue más justa a su participación en la evaluación y calificación de su aprendizaje a través [7.07] / Los resultados acreditan la bondad que el alumnado atribuye a este sistema de evaluación [8.11.] / El alumnado reconoce que la calificación es más justa. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Un 69% del alumnado responde el ítem diciendo que el sistema de evaluación es ‘nada’ injusto [8.11.] / Un 57% del alumnado responde que la valoración de los trabajos es ‘nada’ subjetiva [8.13.] Prof. 5 (asig. 3)

Un rasgo de estos sistemas de evaluación es su **carácter procesual** y el **trabajo diario** que implican.

Todas las semanas las parejas en las que se organizaban los grupos de prácticas participaban activamente en las mismas con propuestas y evaluando a sus compañeros. [7.03.] Prof.^a 1 (asig. 1)

El alumnado reconoce el carácter procesual del sistema de evaluación. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

El alumnado resalta la importancia de la asistencia y del trabajo diario en las clases. [7.03.] Prof. 5 (asig. 3)

Los alumnos reconocen la importancia que tiene el trabajo diario. [7.03.] Prof.^a 10 (asig. 7)

Dada la cantidad de pruebas de evaluación continua que se le puso al alumnado (10 pruebas), era muy importante el trabajo diario. [7. 23] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

Al mismo tiempo, se trata de **sistemas flexibles**.

Percepción, por parte del alumnado, de un modelo más flexible respecto a la calificación. [11.] Prof. 3 y Prof. 6 (asig. 5)

Uno de los aspectos que sirvió para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado fue que hubo tiempos de entrega amplios para los trabajos y mediante el aula virtual. [5.2.] Prof. 9 (asig. 6)

También se comenta que se trata de una **evaluación más completa**.

El alumnado señala que se evalúan diversos aspectos [11.] Prof. 4 (asig. 2)

El que es cierto lo que dice el ítem 7.14 sobre que el sistema evalúa todos los aspectos posibles, el alumnado lo argumenta diciendo que evalúa más aspectos que si se hiciera una única prueba. [7.23] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

Asimismo, estos sistemas de evaluación constituyen una **alternativa a los sistemas tradicionales**.

El alumnado resalta que este sistema de evaluación, en sí mismo, supone una alternativa de evaluación frente a otras formas más tradicionales. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Los **trabajos grupales** suelen estar presentes en el proceso.

En el trabajo grupal se ha utilizado una ficha para poder discriminar las aportaciones individuales en la realización del mismo. Este recurso ha servido en algunos casos para

desvelar el grado de participación de cada miembro del grupo en el desarrollo del trabajo. [11.] Prof. 4 (asig. 2)
Aunque en principio no hubo ninguna evaluación de trabajos grupales, el alumnado pudo realizar muchas actividades de forma conjunta. [7.23] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

Es significativo el hecho de que se ha constatado una **ausencia de acumulación final de trabajo**.

Los resultados del alumnado al ítem 8.07 indican que el trabajo se reparte adecuadamente durante el proceso. [8.07.] Prof. 5 (asig. 3)
Los resultados reflejan, en general, que no ha habido acumulación final de trabajo debido al carácter procesual del modelo. [8.07.] Prof. 7 (asig. 4)

Otro dato importante, y que guarda cierta relación con lo anterior, es que ha habido una **carga del trabajo del alumnado proporcionada**.

La distribución de los resultados en los diversos niveles de respuesta pone de manifiesto que la desproporción trabajo/ créditos no ha sido considerado como un problema para la mayoría del alumnado. [8.08] Prof. 4 (asig. 2)
Un 38% lo percibe como ‘nada’ desproporcionado, un 24% del alumnado lo percibe como ‘poco’ desproporcionado, y 28% del alumnado lo percibe como ‘algo’ desproporcionado. [8.08] Prof. 5 (asig. 3)
Es evidente que el sistema requiere más esfuerzo, si bien creo positivo resaltar que los resultados no reflejan que haya implicado un esfuerzo excesivo. [8.05.] / Resultados muy satisfactorios [El alumnado no percibe una desproporción trabajo/ créditos] [8.08] / [De la respuesta del propio alumnado a los ítems 05, 06, 07 y 08 del apartado 8 del autoinforme, se desprende que este sistema de evaluación no le ha supuesto una carga excesiva ni motivo de queja. [11.] Prof. 7 (asig. 4)

Por otro lado, estos sistemas favorecen la **mejora del rendimiento académico**.

El alumnado señala una relación directa entre el sistema de evaluación formativa empleado y la mejora del rendimiento académico. Este efecto se ha de asociar a la valoración procesual de las producciones de aprendizaje y la posibilidad de mejora que se abre a partir del feedback. [7.22.] / El alumnado reconoce que el sistema de evaluación le permite mejorar su rendimiento académico. [11.] Prof. 4 (asig. 2)
Cabe destacar los buenos resultados académicos que se reflejan en el apartado 9 de este autoinforme, y que proceden todos ellos de la vía procesual-continua (porque no se solicitaron o necesitaron “activar” las otras dos vías de evaluación). [11.] Prof. 7 (asig. 4)
Sociología es actualmente un grado en el que se matriculan un importante número de alumnos que no desean realmente realizar este tipo de estudios y a los que, especialmente, poco interesa esta asignatura. Teniendo en cuenta este contexto, entre los alumnos que sí han cursado la asignatura con normalidad (aproximadamente el 50% del total), los resultados no han sido mejores que el curso anterior (en el que no había un procedimiento de evaluación continua) en términos de tasa de aprobados, aunque sí han sido mejores en el sentido de que los aprobados lo han hecho con más “solvencia”. Es decir, los alumnos que han preparado correctamente la asignatura son más o menos los mismos, pero lo han hecho mejor. [11] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

También es muy importante la mayor **motivación del alumnado**.

El que las producciones de aprendizaje solicitadas durante el proceso implicaran la aplicación de los conocimientos que se iban adquiriendo, ejercía sobre el alumnado un efecto motivador. [7.06.] / El alumnado señala que se siente motivado lo que puede estar relacionado con varios aspectos de este sistema de evaluación [11.] Prof. 4 (asig. 2)

El sistema de evaluación formativa permite mantener elevada la motivación de muchos estudiantes a lo largo del curso. La motivación de los estudiantes parece responder especialmente bien a las tareas establecidas en el aula virtual y que pueden realizarse on line. [7.23] Profesor 11 y Prof. 12 (asig. 8)

A lo anterior hay que sumar lo relativo a la **implicación y motivación del profesorado**.

Es obvio que un sistema de evaluación formativa de carácter procesual supone un alto grado de implicación del profesorado, lo cual es percibido por el alumnado. [7.18.] / Se da una mayor implicación del profesor. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Hay una mayor implicación y motivación del profesor. Se comprueba en los resultados del ítem 18. [7.23] Prof.^a 10 (asig. 7)

El profesorado se implica mucho más en la asignatura. [7.23] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

En general, suelen darse **valoraciones positivas** sobre estos sistemas, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Cabe destacar la valoración tan positiva que el alumnado ha hecho del proceso y modelo seguidos (ver la información recogida en los apartados 7 y 8 de este autoinforme) y que demuestran, con nitidez y contundencia, que la experiencia ha valido realmente la pena. [11.] / Ha sido una experiencia altamente enriquecedora y gratificante para mí como profesor. [11.] Prof. 7 (asig. 4)

Los datos aportados por el cuestionario cumplimentado por el alumnado al final del proceso son de gran utilidad para mí ya que me permiten comprobar la valoración tan positiva que hace el alumnado de todo el proceso seguido y lo altamente satisfecho que se encuentra, esto siempre nos estimula para seguir mejorando el proceso. [11.] Prof.^a 10 (asig. 7)

Por último, destacar el **desarrollo profesional del profesorado** que estos sistemas propician.

Implica un mayor nivel de desarrollo profesional como docente. Sin duda, estos procesos son todo un reto profesional y personal. [7.23] Prof. 7 (asig. 4)

La aplicación del modelo de evaluación formativa establecida ha reportado indicadores que facilitarán un modelo de mejora como docente. [11.] Prof. 3 y Prof. 6 (asig. 5)

- **Dimensión ‘Inconvenientes’**

El profesorado comenta la **complejidad de estos sistemas de evaluación**, lo cual puede comportar algunos riesgos a su viabilidad. Con todo, no todo el alumnado los percibe como complejos y, en general, los ha comprendido bien.

Es posible que la participación del alumnado en su calificación cumplimentando el autoinforme razonado de calificación facilite la comprensión del mismo. [8.09.] / Se puede caer en un exceso de complejidad en los sistemas de evaluación formativa. En ese sentido, se ha de valorar el número y la variedad de actividades de evaluación a emplear para evitar caer en un nivel de complejidad que genere dificultades de comprensión e incertidumbre en el

alumnado, y ponga en riesgo la viabilidad del sistema de evaluación formativa. [8.16] Prof. 4 (asig. 2)

Un 35% del alumnado lo percibe como 'nada' complejo, y un 24% del alumnado lo percibe como 'poco' complejo. [8.09.] / La incertidumbre parece inherente a un sistema de evaluación más complejo y diversificado, pero no estoy seguro de que la incertidumbre percibida sea un síntoma de caos, sino una evidencia de que se innova. [8.16] Prof. 5 (asig. 3)

Resultados gratamente satisfactorios porque siendo real que el proceso de calificación es más complejo, los alumnos lo han entendido y esa complejidad se ha difuminado. [8.09.] Prof. 7 (asig. 4)

Parece bastante evidente, por tanto, la **exigencia de una comprensión previa**.

En cuando a que el sistema hay que comprenderlo previamente, en efecto, un 20% del alumnado lo percibe como muy frecuente ('mucho'), un 34,5% del alumnado lo percibe como frecuente ('bastante'), y 17,2% del alumnado lo percibe como 'algo' frecuente. [8.04.] / El profesor ha de esforzarse por llegar al alumnado en todas las actividades y situaciones de aprendizaje No solo cuenta la comprensión global del sistema seguido de evaluación, sino que hay considerar que el contenido de aprendizaje también puede desvirtuar la claridad captada con anterioridad. Es decir: el alumnado se sitúa ante el contenido más que ante la metodología y cómo se evalúa. [8.16] Prof. 5 (asig. 3)

Especialmente en los cursos en los que abunden alumnos con menor madurez y motivación (como 1º), algunos alumnos pueden "usar inadecuadamente" el sistema de evaluación formativa para "juntar puntos". Un sistema de evaluación formativa requiere "idealmente" que alumnos y profesor compartan el mismo "proyecto". En cualquier caso, el profesor debe vigilar que no haya un uso fraudulento o picaresco del sistema. [8.16] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

En buena parte, lo anterior es debido a la **falta de experiencia con estos sistemas**.

Se pone de manifiesto que en el grupo de clase la mitad no está familiarizada con este sistema de evaluación mientras la otra mitad si lo está. [8.15.] Prof. 4 (asig. 2)

El alumnado percibe dificultad por no tener tradición ni aprendizaje en un planteamiento metodológico y de su evaluación con un carácter formativo o innovador. [8.15.] / El alumnado no está acostumbrado las metodologías y al sistema de evaluación que se plantean. [11.] Prof. 5 (asig. 3)

Los resultados de este ítem reflejan claramente que siguen siendo procesos poco habituales si bien, afortunadamente, ya no desconocidos por completo. [8.02.] Prof. 7 (asig. 4)

Todo ello puede generar **inseguridad e incertidumbre**, aunque no en todos los casos.

Otro tipo de desventajas tiene que ver con las dificultades que encuentra una parte del alumnado para comprender las singularidades de este sistema de evaluación, lo cual provoca incertidumbres. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Sobre lo de que el sistema genera inseguridad e incertidumbre, un 21% del alumnado lo percibe como 'nada' inseguro, un 38% del alumnado lo percibe como 'poco' inseguro, y 21% del alumnado lo percibe como 'mucho' en cuanto a inseguridad. Ello muestra resultados contradictorios... [8.10.] Prof. 5 (asig. 3)

Los resultados de este ítem fueron muy satisfactorios porque es conocido que estos sistemas de evaluación pueden llegar a generar bastante incertidumbre (el 68.75% del alumnado dijo que

no les generó 'Nada' de incertidumbre y el 21.88% que solo un 'Poco') [8.10.] Prof. 7 (asig. 4)

Otro aspecto constatado tiene que ver con las **deficiencias en los trabajos grupales**.

Ha habido algunos problemas con la valoración de las aportaciones individuales en los trabajos en grupo. [8.16] Prof. 4 (asig. 2)

En cuanto a las dificultades para trabajar en grupo, un 34% del alumnado lo percibe como 'algo' de dificultad, pero llama la atención que un 31% perciben 'nada' de dificultad. Ello podría interpretarse como que las cargas del trabajo en grupo están, internamente, mal distribuidas. [8.06.] / *La dificultad de la organización interna de los grupos para responder a sus compromisos de aprendizaje y evaluación trae consigo disfunciones y conflictos.* [8.16] Prof. 5 (asig. 3)

Hubo ocasiones en que a pesar de que los trabajos en equipo se planteaban de manera colaborativa, no todos los miembros de algún grupo se involucraron y colaboraron como esperaba el resto de sus compañeros. [7.05.] / *Los resultados en este ítem reflejan la distinta casuística que se da en el funcionamiento y dinámica interna de los distintos grupos.* [8.06.] Prof. 7 (asig. 4)

Por otro lado, se constata una **exigencia de mayor esfuerzo y trabajo diario**.

La continua demanda de talleres, valoraciones de los talleres y prácticas y los trabajos de aplicación que se elaboran durante el desarrollo de la asignatura hacen que el alumnado señale que les demanda un mayor esfuerzo que otro tipo de sistema de evaluación, que permite posponer el esfuerzo y el posible aprendizaje derivado de él al final de la asignatura. [8.05.] / *En cuanto a las desventajas señaladas por el alumnado (tabla 8), hemos de destacar que este tipo de sistema de evaluación formativa, de carácter procesual, requiere un alto compromiso académico por parte del alumnado que se traduce en la continuidad en la asistencia a clase, la participación activa y un mayor esfuerzo académico durante el desarrollo de la asignatura.* [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Acerca de si el sistema exige mayor esfuerzo, en efecto, un 34% del alumnado lo percibe como muy frecuente ('mucho'), un 24% del alumnado lo percibe como frecuente ('bastante'), y 24% del alumnado lo percibe como 'algo' frecuente. [8.05.] Prof. 5 (asig. 3)

El sistema exige un mayor esfuerzo y trabajo diario. Exige esfuerzo continuado, tal como lo avalan las respuestas del alumnado. [8.16] Prof.^a 10 (asig. 7)

También la exigencia de una **mayor responsabilidad y trabajo del profesor**.

Alta dedicación del profesorado durante todo el proceso. La continuidad exige esfuerzo del profesorado durante todo el proceso [8.16] Prof.^a 1 (asig. 1)

Exige una gran implicación y esfuerzo del profesorado La necesidad de aportar feedback durante el proceso sobre las producciones de aprendizaje que se van solicitando al alumnado requiere de una buena organización para evitar situaciones de colapso y sobrecarga laboral. Por tanto es necesario saber hacer viable el desarrollo de sistemas de evaluación formativa tanto para el alumnado como para el profesorado. [8.16] Prof. 4 (asig. 2)

Requiere mayor responsabilidad del profesor. Aun cuando toda nuestra labor como profesores implica un alto grado de responsabilidad, este tipo de procesos genera unos compromisos mayores con el alumnado que hay que cumplir si no queremos quedar en evidencia. Asimismo requiere más esfuerzo de parte del profesor [8.16] / *Ha sido una experiencia que no ha estado exenta de un alto grado de esfuerzo y trabajo.* [11.] / *Tengo que lograr una mayor*

*eficacia en mis acciones porque a veces el proceso me resulta excesivamente costoso. [11] Prof. 7 (asig. 4)
Supone una carga de trabajo excesiva para el profesor [8.16] Prof. 9 (asig. 6)*

Otro inconveniente está asociado a la **existencia de un número excesivo de alumnos.**

El número de alumnos fue excesivo y supuso un gran esfuerzo para aplicar el sistema con todas sus consecuencias. El sistema de tutorías formativas supuso atender al menos en 14 ocasiones a cada alumno, 10 de manera individual y las restantes en parejas o en grupos. [11.] Prof. 3 y Prof. 6 (asig. 5)

Un sistema de evaluación formativa y continua es inviable con un número elevado de alumnos. Algunas actividades de evaluación-aprendizaje deseables no se han podido realizar por ser inviables, y han sido sustituidas por un sucedáneo (como una corrección colectiva, en lugar de individualizada). [8.16] Prof. 11 y Prof. 12 (asig. 8)

- **Dimensión ‘Propuestas de mejora’**

El profesorado es consciente de que se necesita que haya **más feedback.**

El feedback ha de incrementarse en determinadas actividades de aprendizaje y evaluación. Aunque las producciones sean procesuales y se intervenga con feedback en ese proceso, es preciso intensificarlo conforme las elaboraciones vayan tomando su forma final, porque el alumnado percibe el beneficio del feedback conforme va concluyendo la actividad (incluso ya concluido, a pesar de encontrarse en el camino de una producción válida). Las elaboraciones en grupo (predominantes dentro de la organización de la asignatura), no parecen canalizar el feedback individualizado, por consiguiente, he de conseguir individualizar en mayor medida el feedback de los miembros de los grupos. Seguramente, se puede realizar tomando como ejemplo una aportación personal al grupo. [7.23] Prof. 4 (asig. 2)

Dado el valor sustantivo de la retroalimentación en este tipo de procesos, y a pesar de los buenos resultados, hay que incidir más en esto. [7.15.] Prof. 7 (asig. 4)

También comentan que se necesitan **más consensos.**

Los resultados obtenidos en este ítem indican que la percepción del alumnado no es homogénea, por lo que en adelante se debe hacer más énfasis en la negociación de manera que suponga un compromiso consciente para el alumnado. [7.02.] / La negociación se plantea tímidamente, sin verdaderas consecuencias para la organización de la asignatura. [7.23] / He de buscar un planteamiento más adecuado respecto a la negociación [7.23] / Aunque el funcionamiento de la asignatura ha sido fluido, es mejorable en cuanto al carácter compartido de la evaluación. [11.] Prof. 5 (asig. 3)

Para evitar que el alumnado que se incorpora tarde a la asignatura se quede sin participar en esos consensos que se realizan al comienzo, habrá que incidir en ellos en más ocasiones. [7.02.] Prof. 3 y Prof. 6 (asig. 5)

Un profesor comenta que hacen falta **mejoras en el uso de los instrumentos de valoración.**

Como quiera que en el último trabajo de aplicación grupal no se empleó ninguna rúbrica ya que se inició demasiado tarde, se ha de prever poner en marcha antes este último trabajo y así

poder elaborar la rúbrica correspondiente con suficiente antelación. [11.] / Se ha de seguir avanzando en el empleo de las rúbricas. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Otro aspecto a tener en cuenta es el de la **potenciación de la familiaridad con estos sistemas para contrarrestar las incertidumbres.**

A pesar de que el alumnado dispone del programa de la asignatura donde se recoge las particularidades del sistema de evaluación, se presenta al comienzo de la asignatura y ha sido objeto de negociación con el alumnado, su carácter poco usual genera algún desconcierto en parte del alumnado. Por tanto es necesario incidir sobre este aspecto para facilitar su total comprensión. [8.02.] / Se pone de relieve la necesidad de familiarizar al alumnado con el empleo de un sistema de evaluación formativa. [8.04.] / A la luz de los resultados obtenidos en este ítem, sería conveniente en el próximo curso insistir más en la explicación del conjunto de actividades de evaluación que contempla el sistema de evaluación [8.10.] / Hemos de dedicar más tiempo y recursos metodológicos al principio de la asignatura para familiarizar al alumnado con el sistema de evaluación formativa, justificando su razón de ser, ya que una parte del alumnado reconoce no estar familiarizado con este tipo de evaluación. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Los resultados de este ítem señalan que he de revisar el planteamiento metodológico porque no son captadas por el alumnado las intenciones formativas de la evaluación. [8.02.] Prof. 5 (asig. 3)

También hacen falta **mejoras en los trabajos grupales.**

Los resultados obtenidos vienen a señalar la necesidad de organizar bien los trabajos en grupo, estableciendo mecanismos que faciliten su desarrollo (wikis en el aula virtual), y que permitan discriminar las aportaciones individuales al desarrollo del trabajo grupal. También se podría apoyar estas dinámicas grupales mediante tutorías concertadas con cada grupo. Se trata de asegurar que el grupo consigue una dinámica de reconocimiento y compromiso mutuo. [8.06.] / Hay que precisar más los protocolos de los procedimientos a emplear en los trabajos en grupo y en la valoración de los mismos, de manera que se limite al máximo la posibilidad de respuestas deshonestas en las que unos alumnos se aprovechen del trabajo de sus compañeros. [8.16] / Para evitar las valoraciones idénticas de todos los miembros de los grupos, consideramos que para el futuro sería interesante complementar esta iniciativa con un calendario de tutorías con los diversos grupos en las que incidir sobre la dinámica a seguir en las producciones grupales y la necesidad de reconocer con total transparencia lo que aporta cada miembro del grupo. [11.] Prof. 4 (asig. 2)

Debido a que la dificultad de organización interna de los grupos para responder a sus compromisos de aprendizaje y evaluación trae consigo disfunciones y conflictos, hay que insistir en el compromiso ético del trabajo en grupo y dialogar soluciones, además de establecer más procedimientos de control de aportaciones y producciones personales. [8.16] Prof. 5 (asig. 3)

3ª parte: MATRIZ DESCRIPTIVA

Finalmente, para terminar con los resultados correspondientes a Estudio 2, a continuación se presenta una matriz descriptiva (tabla 7.46) en la que se sintetizan las principales aportaciones hechas por cada profesor a las tres dimensiones del sistema de categorías.

Como se puede comprobar, se han puesto a la misma altura de las diferentes columnas, las categorías que pertenecen al mismo núcleo temático.

Tabla 7.47 Matriz descriptiva sobre aportaciones hechas por el profesorado de las distintas asignaturas

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Prof. ^a 1 (Asig. 1)	<p>Feedback [...] cada tarea se construía sobre la retroalimentación dada en las anteriores. [7.15]</p>		
	<p>Aprendizaje El alumnado es más consciente del aprendizaje [7.23]</p>		
	<p>Consensos Valor formativo positivo de los procesos dialógicos tanto para el alumnado como para el profesorado. [5.3]</p>		
	<p>Vías de evaluación Entre los aspectos que garantizaron la igualdad de oportunidades del alumnado estuvo la existencia de dos vías de evaluación. [5.2.]</p>		
	<p>Calificaciones más justas El que el alumnado participara del proceso de evaluación les hizo percibirlo como más justo [8.11.]</p>		
	<p>Carácter procesual y trabajo diario Todas las semanas las parejas en las que se organizaban los grupos de prácticas participaban activamente en las mismas [7.03.]</p>		
	<p>Feedback El feedback que recibe el alumnado durante el desarrollo de la asignatura es un aspecto del sistema que resulta útil para el aprendizaje. [5.1] / El sistema de evaluación contempló diversas actividades de evaluación en grupo como estrategia para poder aportar feedback procesual con una mayor frecuencia [7.05]. / El feedback procesual permitió al alumnado tomar conciencia de sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje [7.12] / Aunque el feedback procesual</p>		<p>Más feedback El feedback ha de incrementarse en determinadas actividades de aprendizaje y evaluación. [...] Las elaboraciones en grupo (predominantes dentro de la organización de la asignatura), no parecen canalizar el feedback individualizado, por consiguiente, se de conseguir individualizar en mayor medida el feedback de los miembros de los grupos. Seguramente, se puede realizar tomando como ejemplo una aportación personal al grupo. [7.23]</p>

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Prof. 4 (Asig. 2)	<p><i>supone un alto grado de implicación y trabajo para el profesorado permite generar un mejor clima académico durante el desarrollo de la asignatura [7.23] / El alumnado señala que se le ofrece un seguimiento de su aprendizaje que le permite disponer de feedback para mejorar la calidad de sus producciones de aprendizaje [11]</i></p>		
	<p>Seguimiento del alumnado <i>Se constata que el alumnado se ha sentido orientado mediante el seguimiento realizado a través del sistema de evaluación procesual aplicado. [7.08] / El seguimiento procesual actúa como estímulo para que el alumno esté situado en todo momento [7.23] / Es obvio que un sistema de evaluación que asume el compromiso de valorar de manera procesual las producciones de aprendizaje del alumnado, permite al profesorado tener un mejor conocimiento del mismo. [7.23] / [...] faltó un seguimiento más individualizado. [7.16]</i></p>		
	<p>Aprendizaje <i>Las actividades de evaluación propuestas provocaron un aprendizaje activo en el alumnado, ya que para su realización tuvieron que movilizar y aplicar lo aprendido. [7.04] / El alumnado reconoce que el sistema de evaluación promueve un aprendizaje más activo y significativo. [11] / El alumnado reconoce que el sistema de evaluación le permite aprender más [11] / La integración de talleres y prácticas en el desarrollo de cada tema y bloque temático ha permitido al alumnado comprender lo que estaba haciendo en cada momento y su posible utilidad en su futuro desarrollo profesional. [7.10] / El feedback procesual permitió al alumnado tomar conciencia de sus logros y dificultades en el proceso de aprendizaje, aportándole un metaconocimiento que esencial para regular la propia actividad académica. [7.20] / El alumnado confirma que el sistema de evaluación desarrollado le ofreció otra manera de</i></p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<i>organizar la evaluación, lo que puede ser de utilidad para su futuro ejercicio profesional [7.21]</i>		
	Relación entre la teoría y la práctica <i>El desarrollo de la asignatura, relacionando cada tema teórico con la realización de talleres y prácticas en los que el alumnado aplicaba lo aprendido, ha favorecido que el alumnado perciba que la relación entre la teoría y la práctica se dio en un alto grado. [7.13]</i>		
	Consensos <i>Los procesos dialógicos se han desarrollado al principio de la asignatura (al presentar y someter a contraste el sistema de evaluación); durante la asignatura (mediante los feedback que se comparten con el alumnado); al final de la asignatura (a través del autoinforme razonado de calificación, que aporta cada alumno/a en su portafolio). [5.3]</i>		
	Participación del alumnado <i>Los resultados de este ítem acreditan el carácter de evaluación compartida del sistema de evaluación empleado. [8.14] / El alumnado participa en el proceso de calificación mediante el autoinforme razonado de calificación. [11]</i>		
	Vías de evaluación <i>Los resultados positivos] de este ítem pueden estar relacionados con el hecho de haber ofertado una segunda vía de evaluación para el alumnado con problemas para asistir con normalidad a clase por motivos laborales [7.01.]</i>		
	Actividades de evaluación <i>Los resultados positivos obtenidos en este ítem pueden tener relación con que el sistema de evaluación contemplara actividades de evaluación de distinta naturaleza. [7.14.]</i>		
	Uso de instrumentos de valoración <i>Se han utilizado rúbricas para la valoración de algunos trabajos. Estas rúbricas han sido consensuadas con el</i>		Mejoras en el uso de los instrumentos de valoración <i>Se ha de seguir avanzando en el empleo de las rúbricas.</i>

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<i>alumnado y han facilitado en gran medida en proceso de valoración de estos trabajos. [11.]</i>		[11.]
	Correcciones claras <i>Los resultados acreditan que el alumnado ha podido disponer de correcciones claras durante el proceso de enseñanza-aprendizaje [8.12.]</i>		
	Calificaciones más justas <i>Es posible que el alumnado haya asociado el que la calificación fue más justa a su participación en la evaluación y calificación de su aprendizaje a través [7.07] / El alumnado reconoce que la calificación es más justa. [11.]</i>		
	Carácter procesual y trabajo diario <i>El alumnado reconoce el carácter procesual del sistema de evaluación. [11.]</i>		
	Evaluación más completa <i>El alumnado señala que se evalúan diversos aspectos [11.]</i>		
	Alternativa a los sistemas tradicionales <i>El alumnado resalta que este sistema de evaluación, en sí mismo, supone una alternativa de evaluación frente a otras formas más tradicionales. [11.]</i>		
		Complejidad de estos sistemas de evaluación <i>Se puede caer en un exceso de complejidad en los sistemas de evaluación formativa. En ese sentido, se ha de valorar el número y la variedad de actividades de evaluación a emplear para evitar caer en un nivel de complejidad que genere dificultades de comprensión e incertidumbre en el alumnado, y ponga en riesgo la viabilidad del sistema de evaluación formativa. [8.16]</i>	
		Falta de experiencia con estos sistemas <i>Se pone de manifiesto que en el grupo de clase la mitad no está familiarizada con este sistema de evaluación mientras la otra mitad si lo está. [8.15.]</i>	
		Inseguridad e incertidumbre <i>Otro tipo de desventajas tiene que ver con las dificultades que encuentra una parte del alumnado para comprender las</i>	Potenciación de la familiaridad con estos sistemas para contrarrestar las incertidumbres <i>Se pone de relieve la necesidad de familiarizar al alumnado</i>

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
		<i>singularidades de este sistema de evaluación, lo cual provoca incertidumbres. [11.]</i>	<i>con el empleo de un sistema de evaluación formativa. [8.04.] / Hemos de dedicar más tiempo y recursos metodológicos al principio de la asignatura para familiarizar al alumnado con el sistema de evaluación formativa, justificando su razón de ser, ya que una parte del alumnado reconoce no estar familiarizado con este tipo de evaluación. [11.]</i>
	<p>Trabajos grupales <i>En el trabajo grupal se ha utilizado una ficha para poder discriminar las aportaciones individuales en la realización del mismo. Este recurso ha servido en algunos casos para desvelar el grado de participación de cada miembro del grupo en el desarrollo del trabajo. [11.]</i></p>	<p>Deficiencias en los trabajos grupales <i>Ha habido algunos problemas con la valoración de las aportaciones individuales en los trabajos en grupo. [8.16]</i></p>	<p>Mejoras en los trabajos grupales <i>Los resultados obtenidos vienen a señalar la necesidad de organizar bien los trabajos en grupo [8.06.] / Hay que precisar más los protocolos de los procedimientos a emplear en los trabajos en grupo y en la valoración de los mismos, de manera que se limite al máximo la posibilidad de respuestas deshonestas en las que unos alumnos se aprovechen del trabajo de sus compañeros. [8.16] / Para evitar las valoraciones idénticas de todos los miembros de los grupos, consideramos que para el futuro sería interesante complementar esta iniciativa con un calendario de tutorías con los diversos grupos en las que incidir sobre la dinámica a seguir en las producciones grupales y la necesidad de reconocer con total transparencia lo que aporta cada miembro del grupo. [11.]</i></p>
	<p>Carga del trabajo del alumnado proporcionada <i>[...] la desproporción trabajo/ créditos no ha sido considerado como un problema para la mayoría del alumnado. [8.08]</i></p>	<p>Exigencia de mayor esfuerzo y trabajo diario <i>En cuanto a las desventajas señaladas por el alumnado (tabla 8), hemos de destacar que este tipo de sistema de evaluación formativa, de carácter procesual, requiere un alto compromiso académico por parte del alumnado que se traduce en la continuidad en la asistencia a clase, la participación activa y un mayor esfuerzo académico durante el desarrollo de la asignatura. [11.]</i></p>	
	<p>Mejora del rendimiento académico <i>El alumnado señala una relación directa entre el sistema de evaluación formativa empleado y la mejora del rendimiento académico. [7.22.] / El alumnado reconoce que el sistema de evaluación le permite mejorar su rendimiento académico. [11.]</i></p>		
	<p>Motivación del alumnado</p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<p><i>El que las producciones de aprendizaje solicitadas durante el proceso implicaran la aplicación de los conocimientos que se iban adquiriendo, ejercía sobre el alumnado un efecto motivador. [7.06.] / El alumnado señala que se siente motivado lo que puede estar relacionado con varios aspectos de este sistema de evaluación [11.]</i></p>		
	<p>Implicación y motivación del profesorado <i>Es obvio que un sistema de evaluación formativa de carácter procesual supone un alto grado de implicación del profesorado, lo cual es percibido por el alumnado. [7.18.] / Se da una mayor implicación del profesor. [11.]</i></p>	<p>Mayor responsabilidad y trabajo del profesor <i>Exige una gran implicación y esfuerzo del profesorado. La necesidad de aportar feedback durante el proceso sobre las producciones de aprendizaje que se van solicitando al alumnado requiere de una buena organización para evitar situaciones de colapso y sobrecarga laboral. Por tanto es necesario saber hacer viable el desarrollo de sistemas de evaluación formativa tanto para el alumnado como para el profesorado. [8.16]</i></p>	
	<p>Aprendizaje <i>El hecho de que los aprendizajes tiene un valor profesionalizador ha sido un aspecto del sistema que ha resultado útil para el aprendizaje. [5.1]</i></p>		
	<p>Consensos <i>Los procesos dialógicos tuvieron un gran valor formativo vinculado al hecho de que los agentes del sistema de evaluación asumieran su responsabilidad y a que el profesorado gestionara el poder de la calificación. [5.3]</i></p>		<p>Más consensos <i>La negociación se plantea tímidamente, sin verdaderas consecuencias para la organización de la asignatura. [7.23] / He de buscar un planteamiento más adecuado respecto a la negociación [7.23]</i></p>
	<p>Actividades de evaluación <i>Uno de los aspectos que garantizaban la igualdad de oportunidades del alumnado fue que todas las actividades de evaluación fueron equivalentes para los distintos grupos de trabajo. [5.2.]</i></p>		
	<p>Correcciones claras <i>Un 48% del alumnado responde el menor valor ('nada'); es decir: que las correcciones han sido claras. [8.12.]</i></p>		
	<p>Calificaciones más justas <i>Un 69% del alumnado responde el ítem diciendo que el sistema de evaluación es 'nada' injusto [8.11.]</i></p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Prof. 5 (Asig. 3)	Carácter procesual y trabajo diario <i>El alumnado resalta la importancia de la asistencia y del trabajo diario en las clases. [7.03.]</i>		
	Ausencia de acumulación final de trabajo <i>Los resultados del alumnado al ítem 8.07 indican que el trabajo se reparte adecuadamente durante el proceso. [8.07.]</i>		
	Carga del trabajo del alumnado proporcionada <i>Un 38% lo percibe como 'nada' desproporcionado, un 24% del alumnado lo percibe como 'poco' desproporcionado, y 28% del alumnado lo percibe como 'algo' desproporcionado. [8.08]</i>		
		Complejidad de estos sistemas de evaluación <i>La incertidumbre parece inherente a un sistema de evaluación más complejo y diversificado [8.16]</i>	
		Exigencia de una comprensión previa <i>En cuanto a que el sistema hay que comprenderlo previamente, en efecto, un 20% del alumnado lo percibe como muy frecuente ('mucho'), un 34,5% del alumnado lo percibe como frecuente ('bastante'), y 17,2% del alumnado lo percibe como 'algo' frecuente. [8.04.] / El profesor ha de esforzarse por llegar al alumnado en todas las actividades y situaciones de aprendizaje [8.16]</i>	
		Falta de experiencia con estos sistemas <i>El alumnado percibe dificultad por no tener tradición ni aprendizaje en un planteamiento metodológico y de su evaluación con un carácter formativo o innovador. [8.15.] / El alumnado no está acostumbrado las metodologías y al sistema de evaluación que se plantean. [11.]</i>	
		Inseguridad e incertidumbre <i>Sobre lo de que el sistema genera inseguridad e incertidumbre, un 21% del alumnado lo percibe como 'nada' inseguro, un 38% del alumnado lo percibe como 'poco' inseguro, y 21% del alumnado lo percibe como 'mucho' en cuanto a inseguridad. Ello muestra resultados contradictorios... [8.10.]</i>	Potenciación de la familiaridad con estos sistemas para contrarrestar las incertidumbres <i>Los resultados de este ítem señalan que he de revisar el planteamiento metodológico porque no son captadas por el alumnado las intenciones formativas de la evaluación. [8.02.]</i>

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
		<p>Exigencia de mayor esfuerzo y trabajo diario <i>Acerca de si el sistema exige mayor esfuerzo, en efecto, un 34% del alumnado lo percibe como muy frecuente ('mucho'), un 24% del alumnado lo percibe como frecuente ('bastante'), y 24% del alumnado lo percibe como 'algo' frecuente. [8.05.]</i></p>	
		<p>Deficiencias en los trabajos grupales <i>La dificultad de la organización interna de los grupos para responder a sus compromisos de aprendizaje y evaluación trae consigo disfunciones y conflictos. [8.16]</i></p>	<p>Mejoras en los trabajos grupales <i>Debido a que la dificultad de organización interna de los grupos para responder a sus compromisos de aprendizaje y evaluación trae consigo disfunciones y conflictos, hay que insistir en el compromiso ético del trabajo en grupo y dialogar soluciones, además de establecer más procedimientos de control de aportaciones y producciones personales. [8.16]</i></p>
			<p>Más feedback <i>Dado el valor sustantivo de la retroalimentación en este tipo de procesos, y a pesar de los buenos resultados, hay que incidir más en esto. [7.15.]</i></p>
Prof. 7 (Asig. 4)	<p>Seguimiento del alumnado <i>El seguimiento continuo del trabajo del alumnado ha sido un aspecto del sistema que ha resultado útil para el aprendizaje. [5.1] / [...] el seguimiento del alumnado se realizó más de forma grupal y colectiva que individual. [7.16]</i></p>		
	<p>Aprendizaje <i>Se ha dado un mejor aprendizaje del alumnado (sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de futuros maestros que también van a tener que realizar labores evaluadoras). [5.1]</i></p>		
	<p>Consensos <i>Los procesos dialógicos tuvieron un gran valor formativo ligado a que hubo mayores espacios de actividad dialógica y a que la voz y opiniones del alumnado tuvieron más peso en todo el proceso. [5.3] / Ha habido una ampliación de los espacios dialógicos con el alumnado, con la consiguiente profundización en la dimensión democrática de la evaluación. [11]</i></p>		
	<p>Vías de evaluación</p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<p><i>Uno de los aspectos que garantizaban la igualdad de oportunidades del alumnado fue que a través de cualquiera de las tres vías de evaluación utilizadas se podía obtener la calificación máxima. [5.2.]</i></p>		
	<p>Uso de instrumentos de valoración <i>Entre los aspectos del sistema que resultaron útiles para el aprendizaje del alumnado estuvo el uso de distintas rúbricas [5.1.] / Se ha hecho uso de rúbricas, lo cual ha arrojado luz a los procesos de calificación tanto para el alumnado como para el profesor. [11.]</i></p>		
	<p>Correcciones claras <i>Al respecto de si las correcciones han sido claras, los resultados muy satisfactorios [el 81.25% marcó 'Nada' y el 12.50% marcó 'Poco'] [8.12.]</i></p>		
	<p>Carácter procesual y trabajo diario <i>Los alumnos reconocen la importancia que tiene el trabajo diario. [7.03.]</i></p>		
	<p>Ausencia de acumulación final de trabajo <i>Los resultados reflejan, en general, que no ha habido acumulación final de trabajo debido al carácter procesual del modelo. [8.07.]</i></p>		
	<p>Carga del trabajo del alumnado proporcionada <i>Es evidente que el sistema requiere más esfuerzo, si bien creo positivo resaltar que los resultados no reflejan que haya implicado un esfuerzo excesivo. [8.05.] / [De la respuesta del propio alumnado a los ítems 05, 06, 07 y 08 del apartado 8 del autoinforme, se desprende que este sistema de evaluación no le ha supuesto una carga excesiva ni motivo de queja. [11.]</i></p>		
	<p>Mejora del rendimiento académico <i>Cabe destacar los buenos resultados académicos que se reflejan en el apartado 9 de este autoinforme [11.]</i></p>		
	<p>Valoraciones positivas <i>Cabe destacar la valoración tan positiva que el alumnado ha hecho del proceso y modelo seguidos [11.]</i></p>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<i>/ Ha sido una experiencia altamente enriquecedora y gratificante para mí como profesor. [11.]</i>		
	Desarrollo profesional del profesorado <i>Implica un mayor nivel de desarrollo profesional como docente. Sin duda, estos procesos son todo un reto profesional y personal. [7.23]</i>		
		Complejidad de estos sistemas de evaluación <i>Resultados gratamente satisfactorios porque siendo real que el proceso de calificación es más complejo, los alumnos lo han entendido y esa complejidad se ha difuminado. [8.09.]</i>	
		Falta de experiencia con estos sistemas <i>Los resultados de este ítem reflejan claramente que siguen siendo procesos poco habituales si bien, afortunadamente, ya no desconocidos por completo. [8.02.]</i>	
		Inseguridad e incertidumbre <i>Los resultados de este ítem fueron muy satisfactorios porque es conocido que estos sistemas de evaluación pueden llegar a generar bastante incertidumbre [8.10.]</i>	
		Mayor responsabilidad y trabajo del profesor <i>Aun cuando toda nuestra labor como profesores implica un alto grado de responsabilidad, este tipo de procesos genera unos compromisos mayores con el alumnado que hay que cumplir si no queremos quedar en evidencia. Asimismo requiere más esfuerzo de parte del profesor [8.16] / Ha sido una experiencia que no ha estado exenta de un alto grado de esfuerzo y trabajo. [11.]</i>	
		Deficiencias en los trabajos grupales <i>Hubo ocasiones en que a pesar de que los trabajos en equipo se planteaban de manera colaborativa, no todos los miembros de algún grupo se involucraron y colaboraron como esperaba el resto de sus compañeros. [7.05.]</i>	
	Feedback <i>Las orientaciones dadas para el desarrollo de las prácticas eran un aspecto del sistema que resulta útil para el aprendizaje. [5.1]</i>		
	Aprendizaje <i>Se intentó vincular el proceso de evaluación con la</i>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Prof. 3 y Prof. 6 (Asig. 5)	<i>realidad futura como profesionales, sobre todo en las prácticas. [7.23]</i>		
	Consensos <i>Los procesos dialógicos tuvieron un valor formativo muy importante, pero siempre supeditado al grado de maduración del alumnado. [5.3]</i>		Más consensos <i>Para evitar que el alumnado que se incorpora tarde a la asignatura se quede sin participar en esos consensos que se realizan al comienzo, habrá que incidir en ellos en más ocasiones. [7.02.]</i>
	Sistemas flexibles <i>Percepción, por parte del alumnado, de un modelo más flexible respecto a la calificación. [11.]</i>		
	Desarrollo profesional del profesorado <i>La aplicación del modelo de evaluación formativa establecida ha reportado indicadores que facilitarán un modelo de mejora como docente. [11.]</i>		
		Existencia de un número excesivo de alumnos <i>El número de alumnos fue excesivo y supuso un gran esfuerzo para aplicar el sistema con todas sus consecuencias. [11.]</i>	
Prof. 9 (Asig. 6)	Aprendizaje <i>La utilidad profesional de la mayoría de las actividades de aprendizaje y evaluación ha sido un aspecto del sistema que ha resultado útil para el aprendizaje. [5.1]</i>		
	Vías de evaluación <i>Uno de los aspectos que garantizaron la igualdad de oportunidades del alumnado fue que las vías de evaluación fueron equilibradas en cuanto a la calificación. [5.2.]</i>		
	Sistemas flexibles <i>Uno de los aspectos que sirvió para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado fue que hubo tiempos de entrega amplios para los trabajos y mediante el aula virtual. [5.2.]</i>		
		Mayor responsabilidad y trabajo del profesor <i>Supone una carga de trabajo excesiva para el profesor [8.16]</i>	
	Seguimiento del alumnado <i>Un aspecto destacado del sistema es el mejor conocimiento del alumno por parte del profesor. Mejora</i>		

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
Prof. ^a 10 (Asig. 7)	<i>la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)</i> [7.23]		
	Aprendizaje <i>El sistema de evaluación facilita la adquisición de competencias de análisis y síntesis; resolución de problemas; razonamiento crítico; trabajo en equipo...</i> [7.23]		
	Consensos <i>Los procesos dialógicos fueron muy positivos para el profesorado porque le permitió tomar conciencia de la realidad, ajustar el programa y tomar decisiones en el proceso de enseñanza- aprendizaje. [5.3]</i>		
	Vías de evaluación <i>Entre los aspectos que garantizaron la igualdad de oportunidades del alumnado estuvo el hecho de que a través de cualquiera de las dos vías de evaluación utilizadas se podía obtener la calificación máxima.</i> [5.2.]		
	Carácter procesual y trabajo diario <i>Los alumnos reconocen la importancia que tiene el trabajo diario. [7.03.]</i>		
	Implicación y motivación del profesorado <i>Hay una mayor implicación y motivación del profesor. Se comprueba en los resultados del ítem 18. [7.23]</i>		
	Valoraciones positivas <i>Los datos aportados por el cuestionario cumplimentado por el alumnado al final del proceso son de gran utilidad para mí ya que me permiten comprobar la valoración tan positiva que hace el alumnado de todo el proceso seguido y lo altamente satisfecho que se encuentra, esto siempre nos estimula para seguir mejorando el proceso.</i> [11.]		
		Exigencia de mayor esfuerzo y trabajo diario <i>El sistema exige un mayor esfuerzo y trabajo diario. Exige esfuerzo continuado, tal como lo avalan las respuestas del</i>	

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
		alumnado. [8.16]	
Prof. 11 y Prof. 12 (Asig. 8)	Feedback <i>El feedback aportado en distintas pruebas era un aspecto del sistema que resulta útil para el aprendizaje.</i> [5.1]		
	Aprendizaje <i>El hecho de que exista una evaluación continua y no una prueba única hace que se aprenda mucho más.</i> [7.23]		
	Relación entre la teoría y la práctica <i>Muchas de las actividades estaban diseñadas para que hubiera una mayor interrelación de ese tipo (entre la teoría y la práctica).</i> [7.23]		
	Actividades de evaluación <i>Un aspecto que garantizó la igualdad de oportunidades del alumnado fue el haber realizado pruebas individuales y lo más objetivas posibles.</i> [5.2.]		
	Carácter procesual y el trabajo diario <i>Dada la cantidad de pruebas de evaluación continua que se les puso al alumnado (10 pruebas), era muy importante el trabajo diario.</i> [7. 23]		
	Evaluación más completa <i>El que es cierto lo que dice el ítem 7.14 sobre que el sistema evalúa todos los aspectos posibles, el alumnado lo argumenta diciendo que evalúa más aspectos que si se hiciera una única prueba.</i> [7.23]		
	Trabajos grupales <i>Aunque en principio no hubo ninguna evaluación de trabajos grupales, el alumnado pudo realizar muchas actividades de forma conjunta.</i> [7.23]		
Mejora del rendimiento académico <i>[...] Entre los alumnos que sí han cursado la asignatura con normalidad (aproximadamente el 50% del total), los resultados no han sido mejores que el curso anterior (en el que no había un procedimiento de evaluación continua) en términos de tasa de aprobados,</i>			

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	PROPUESTAS DE MEJORA
	<p><i>aunque sí han sido mejores en el sentido de que los aprobados lo han hecho con más “solvencia”. Es decir, los alumnos que han preparado correctamente la asignatura son más o menos los mismos, pero lo han hecho mejor. [11]</i></p>		
	<p>Motivación del alumnado <i>El sistema de evaluación formativa permite mantener elevada la motivación de muchos estudiantes a lo largo del curso. [7.23]</i></p>		
	<p>Implicación y motivación del profesorado <i>El profesorado se implica mucho más en la asignatura. [7.23]</i></p>		
		<p>Exigencia de una comprensión previa <i>[...] Un sistema de evaluación formativa requiere “idealmente” que alumnos y profesor compartan el mismo “proyecto”. En cualquier caso, el profesor debe vigilar que no haya un uso fraudulento o picaresco del sistema. [8.16]</i></p>	
		<p>Existencia de un número excesivo de alumnos <i>Un sistema de evaluación formativa y continua es inviable con un número elevado de alumnos. Algunas actividades de evaluación-aprendizaje deseables no se han podido realizar por ser inviables, y han sido sustituidas por un sucedáneo (como una corrección colectiva, en lugar de individualizada). [8.16]</i></p>	

7.3 Resultados del Estudio 3

Como vimos en 6.5, el ‘Estudio 3’ de la investigación trascendió el marco concreto del Proyecto de innovación 2011-2012 y el ámbito de la Universidad de La Laguna y fue planteado con la finalidad expresa de poder situar mejor el tema objeto de la investigación y dar respuesta prioritaria al objetivo 4 de la misma (el relativo a la discriminación entre lo imprescindible de los sistemas de evaluación formativa y lo que no lo es). Para ello se recurrió a la técnica del grupo de expertos.

7.3.1 Resultados del grupo de expertos en evaluación formativa

Tal y como se indicó en 6.5.2.1, se dispuso de la transcripción del encuentro mantenido con dos profesoras y cuatro profesores de reconocido prestigio y amplia trayectoria y experiencia en el campo de la evaluación.

Teniendo en cuenta las dimensiones especificadas en 6.5.2.2 y las categorías que se indicaron en la tabla 6.19, se realizó un análisis de contenido estructurado en tres partes: 1ª Análisis descriptivo de tipo cuantitativo; 2ª Análisis descriptivo por categorías; 3ª Matriz descriptiva.

1ª parte: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TIPO CUANTITATIVO

Procederemos a presentar, primeramente, los resultados por dimensiones y posteriormente de manera conjunta.

- **Dimensión ‘Rasgos que acreditan el carácter formativo de la evaluación’**

Comenzamos indicando (tabla 7.48), cuál ha sido el número de aportaciones de los expertos a cada una de las categorías presentes en esta dimensión.

Tabla 7.48 Aportaciones de los expertos a las categorías de la dimensión ‘Rasgos que acreditan el carácter formativo de la evaluación’

Categorías	Prof.ª A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E	Prof.ª F	TOTALES
Aprendizaje del alumnado	1		1	1	1	1	5 (19,2%)
<i>Feedback</i> basado en la existencia de unos criterios claros	1	2	4	4	2	1	14 (53,8%)
Perfeccionamiento del profesorado	1			1	1	1	4 (15,4%)
Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje				1	1	1	3 (11,5%)
TOTALES	3	2	5	7	5	4	26 (100%)

Como se comprueba, y aun cuando a los cuatro rasgos recogidos en la tabla se les dio la categoría de imprescindibles, el que más veces fue resaltado por el profesorado experto (un 53,8%) fue el de la necesidad de que en los procesos de evaluación formativa se dé un *feedback* que esté basado en la existencia de criterios claros.

- **Dimensión ‘Inconvenientes de la evaluación formativa y manera en que repercuten en el sistema’**

En la tabla 7.49 se especifica el número de aportaciones de cada profesor experto a las categorías de esta segunda dimensión.

Tabla 7.49 Aportaciones de los expertos a las categorías de la dimensión ‘Inconvenientes de la evaluación formativa y manera en que repercuten en el sistema’

Categorías	Prof.ª A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E	Prof.ª F	TOTALES
Número excesivo de alumnos	2	1		1			4 (22,2%)
Complejidad del sistema de evaluación y falta de experiencia, lo cual genera dudas y resistencias	2	1		2			5 (27,7%)
Mayor nivel de esfuerzo y trabajo		1		2			3 (16,6%)
Necesidad de formación del profesorado		2	1			3	6 (33,3%)
TOTALES	4	5	1	5		3	18 (100%)

En este caso, el mayor número de aportaciones de los expertos se centró en la ausencia de formación del profesorado para llevar a cabo estos sistemas y en la necesidad de que pueda adquirir esa formación (un 33,3%). A continuación quedaría lo relativo a la complejidad de los sistemas y a la falta de experiencia y familiaridad que el alumnado suele tener con ellos (27,7%), así como lo concerniente a las dificultades que puede suponer tener un número elevado de alumnos para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa (22,2%).

- **Dimensión ‘Aspectos complementarios’**

En la tabla 7.50 se especifica el número de aportaciones de cada profesor experto a las categorías de esta dimensión.

Tabla 7.50 Aportaciones de los expertos a las distintas categorías de la dimensión ‘Aspectos complementarios’

Categorías	Prof.ª A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E	Prof.ª F	TOTALES
Procesos de negociación y consenso		1	1	2			4 (11,4%)
Lo individual y lo grupal	1	1	2	1	3		8 (22,8%)
Guías docentes flexibles	2	2					4 (11,4%)
Confusiones entre la evaluación y la calificación			2				2 (5,7%)
Los exámenes y la evaluación formativa		1					1 (2,8%)
Extensión y generalización de los sistemas de evaluación formativa		7	3	5	1		16 (45,7%)
TOTALES	3	12	8	8	4		35 (100%)

Como se observa, la mayor parte de las aportaciones de los expertos se centró en diferentes aspectos que dificultan la extensión y generalización de estos sistemas de evaluación (un 45,7%); le siguieron las destinadas a enfatizar la necesidad de tener en cuenta tanto la dimensión individual como grupal del alumnado (un 22,8%) y lo relativo a la importancia de que se den procesos de negociación y consenso con el alumnado (un 11,4%) y la necesidad de que el modelo de las guías docentes fuera más flexible para favorecer el contemplar los sistemas de evaluación formativa (11,4%).

• **Resultados conjuntos**

En la tabla 7.51 se resumen los resultados acerca de la cantidad de contribuciones realizadas por cada uno de los expertos y el número de categorías distintas a las que contribuyó.

Tabla 7.51 Resumen cuantitativo de las contribuciones del profesorado experto

PROFESOR y ASIGNATURA	CATEGORÍAS a las que CONTRIBUYÓ	CANTIDAD de CONTRIBUCIONES
Prof. ^a A	7	10 (12,6%)
Prof. B	10	19 (24%)
Prof. C	7	14 (17,7%)
Prof. D	10	20 (25,3%)
Prof. E	6	9 (11,4%)
Prof. ^a F	5	7 (8,9%)
		TOTAL = 79 (100%)

Como se comprueba, todos los expertos hicieron contribuciones a un número variado de categorías, si bien fueron los profesores D (25,3%), B (24%) y C (17,7%) los que se mostraron más activos en ese sentido.

En cuanto a la horquilla de categorías distintas a las que cada uno contribuyó, su número varió entre cinco (35,7%) y diez (71,4%) para un total de catorce categorías.

En la tabla 7.52 aparecen todas las categorías ordenadas de acuerdo al número de aportaciones que se hizo a ellas.

Tabla 7.52 Categorías del grupo de expertos en función de su frecuencia (de mayor a menor frecuencia)

CATEGORÍAS, FRECUENCIA Y SU PORCENTAJE GLOBAL	DISTRIBUCIÓN POR PROFESORES EXPERTOS
Extensión y generalización de los sistemas de evaluación formativa ('Aspectos complementarios') 16 veces (20,2%)	4 expertos (66,6%)
<i>Feedback</i> basado en la existencia de unos criterios claros ('Rasgos que acreditan el carácter formativo de la evaluación') 14 veces (17,7%)	6 expertos (100%)
Lo individual y lo grupal ('Aspectos complementarios') 8 veces (10,1%)	5 expertos (83,3%)
Necesidad de formación del profesorado ('Inconvenientes de la evaluación formativa y manera en que repercuten en el sistema')	3 expertos (50%)

CATEGORÍAS, FRECUENCIA Y SU PORCENTAJE GLOBAL	DISTRIBUCIÓN POR PROFESORES EXPERTOS
6 veces (7,6%)	
Aprendizaje del alumnado (‘Rasgos que acreditan el carácter formativo de la evaluación’) 5 veces (6,3%)	5 expertos (83,3%)
Complejidad del sistema de evaluación y falta de experiencia, lo cual genera dudas y resistencias (‘Inconvenientes de la evaluación formativa y manera en que repercuten en el sistema’) 5 veces (6,3%)	3 expertos (50%)
Perfeccionamiento del profesorado (‘Rasgos que acreditan el carácter formativo de la evaluación’) 4 veces (5,1%)	4 expertos (66,6%)
Número excesivo de alumnos (‘Inconvenientes de la evaluación formativa y manera en que repercuten en el sistema’) 4 veces (5,1%)	3 expertos (50%)
Procesos de negociación y consenso (‘Aspectos complementarios’) 4 veces (5,1%)	3 expertos (50%)
Guías docentes flexibles (‘Aspectos complementarios’) 4 veces (5,1%)	2 expertos (33,3%)
Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (‘Rasgos que acreditan el carácter formativo de la evaluación’) 3 veces (3,8%)	3 expertos (50%)
Mayor nivel de esfuerzo y trabajo (‘Inconvenientes de la evaluación formativa y manera en que repercuten en el sistema’) 3 veces (3,8%)	2 expertos (33,3%)
Confusiones entre la evaluación y la calificación (‘Aspectos complementarios’) 2 veces (2,5%)	1 experto (16,6%)
Los exámenes y la evaluación formativa (‘Aspectos complementarios’) 1 vez (1,3%)	1 experto (16,6%)

Cabe destacar que de las cinco ocasiones en que contribuyeron a la misma categoría más de la mitad de los participantes (de cuatro a seis), en tres de ellas se trató de categorías correspondientes a la dimensión ‘Rasgos que acreditan el carácter formativo de la evaluación’, es decir que fue alrededor de esos rasgos nucleares de la evaluación formativa donde con más frecuencia se manifestaron la mayoría de los expertos. De hecho, todos ellos intervinieron para resaltar que un rasgo imprescindible de estos sistemas es que exista *feedback* y que éste se apoye en la existencia de unos criterios claros para los distintos aspectos de la asignatura.

2ª parte: ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR CATEGORÍAS

En este análisis recogemos, por dimensiones, las principales aportaciones hechas por cada profesor experto a cada una de las categorías.

Para una mayor claridad, los números que aparecen al lado del código del experto precedidos por un guión bajo, corresponden al número de intervención concreta en que realizó su aportación (de acuerdo a como se recoge la transcripción del grupo de expertos

en el anexo XXXI). Así por ejemplo, ‘Prof.^a A_3’ haría referencia a que la aportación se produjo dentro de la tercera de las intervenciones que llevó a cabo la profesora A.

Por su parte, en las ocasiones en que a continuación de ese número aparece otro entre paréntesis, por ejemplo ‘Prof.^a A_1(1)’ y ‘Prof.^a A_1(2)’, se está discriminando entre dos temáticas diferentes que fueron abordadas por la misma profesora dentro de una misma intervención, añadiéndose la información de que lo que aparece con el número (1) fue dicho antes que lo que aparece con el número (2).

- **Dimensión ‘Rasgos que acreditan el carácter formativo de la evaluación’**

Uno de los primeros rasgos esenciales de la evaluación formativa que apuntaron los expertos fue lo relativo a que debe buscar y favorecer el **aprendizaje del alumnado**.

La evaluación formativa tiene que repercutir en la mejora del aprendizaje del alumnado Prof.^a A_1(2) [Los profesores D y E se sumaron a ello en Prof. D_1y Prof. E-3]

Si yo pretendo que todos mis alumnos sin excepción (no solo los que casi sin necesitar mi ayuda van a llegar arriba), si yo quiero que todos mis alumnos tengan la opción de llegar hasta allí arriba tengo que ayudarles, y ese proceso solo se hace con evaluación formativa... ¿Es verdad que algunos alumnos sin que tú intervengas pueden llegar hasta este nivel?... Seguro, pero la evaluación formativa lo que permite es que otros, que sin tu ayuda no llegarían, lo logren... Prof. C_13

Yo comparto totalmente lo que han dicho ellos (...) Una evaluación empieza a ser formativa cuando se cumplen estos tres principios: 1º mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado; 2º perfeccionamiento del docente; 3º mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el momento que una de estas tres finalidades no se cumple, para mí la evaluación deja de ser formativa. (...) Para mí es imprescindible que los tres se den. Prof.^a F_1

Todos los expertos coincidieron que para que eso sea posible, es necesario que haya un **feedback basado en la existencia de unos criterios claros**. De hecho, una consecuencia y una demostración de que los criterios han sido suficientemente claros sería que el alumnado tuviera la capacidad de autoevaluarse adecuadamente.

En esta retroalimentación (...) los alumnos tienen que saber dónde tienen que llegar para saber dónde están y si están yendo bien... Primero tienen que situarse (...) y luego ya podremos hablar entre los dos dónde está, pero eso sólo puedes decírselo si saben dónde tiene que llegar, qué competencias tienen que adquirir... Prof.^a A_8 / Cuando los criterios están claros, son compartidos, son conocidos..., no hay mucha diferencia entre tu evaluación y la autoevaluación del alumno... Prof.^a A_11

(...) el feedback me lo tienes que dar respecto a esos criterios establecidos... Es decir, yo creo que tiene que haber un diseño, una puesta en práctica y una retroalimentación... Esos son los tres elementos en todo ese proceso... Prof. B_12 / Yo, como alumno, tengo que saber exactamente qué es lo que pretende el profesor cuando me da clase, porque si no, yo le contesto cualquier cosa... Prof. B_14

Para mí [la evaluación] empieza a ser formativa cuando el alumno, desde el primer momento en que entra en contacto conmigo, incluso antes (cuando lee el programa), empieza a tener claro qué es lo que se le pide y qué no. Desde el inicio, y durante el proceso, el alumno está recibiendo información sobre lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y qué aspectos serían mejorables o corregibles en ese proceso... ¿Cuándo deja de serlo?... o ¿cuándo empieza a dejar

de serlo?... Cuando el alumno, por ejemplo, sólo recibe la información final en una calificación y le dan información sobre eso... Prof. C_1 [La profesora F se sumó a ello en Prof.^a F_1] / Lo mínimo de la evaluación formativa es cuando el profesor, tras la calificación, da algo de información. Prof. C_3 / [Es necesario] que el alumno tenga claro “qué es lo que se me está pidiendo, para saber cuánto tiempo le tengo que dedicar...” (...) Entonces, creo que muchas veces el problema lo tenemos en que no determinamos con claridad qué es eso que consideramos nosotros que un alumno debería de hacer (...) Prof. C_6 / Es que yo entiendo que no puede haber evaluación formativa si no tengo claridad... Prof. C_15 / Para mí lo mínimo, para que comience a ser formativo [el proceso evaluativo], es que el alumno pudiera tener claro lo necesario para poder hacer un proceso de autoevaluación... (...) Y ahí, para mí, se produce el mínimo, porque ese profesor ha tenido que hacer el proceso de reflexión, de ponerse en la situación del alumno para que el alumno entienda perfectamente por qué va a obtener tal nota... Prof. C_16 / (...) si un profesor es capaz, aunque no haga evaluación formativa, de (...) tener claro y poder decir abiertamente: “Esto es así por esto y por esto...”, entonces (...) empezaría a hacer un proceso de evaluación formativa porque el alumno ya podría autoevaluarse, y ya con eso empezarían procesos de reflexión en los que el alumno entendería por qué se hace lo que se hace... Y ese ya es un primer paso... Prof. C_26(2)

Parto de la idea de que el profesor está convencido de hacerla [la evaluación formativa], pero que también debe informar al alumno de cuál debe ser su contribución a ese conocimiento. Prof. D_1(1) / (...) a veces, al alumno le estás dando información y das por hecho que por haberle dicho eso el alumno ya sabe interpretarla... Le hemos dicho que esto está bien o mal, pero muchas veces no nos hemos preocupado de comprobar si eso que le hemos transmitido, como feedback, realmente lo ha asumido y ha buscado alternativas o soluciones para ver lo que tiene que hacer a partir de ahí. [...] Prof. D_1(2) / (...) a lo mejor es también un problema de lenguaje (...) Es decir, concretar más y no solamente decirle [al alumno]: “Puedes hacerlo mejor”... Prof. D_8(2) / (...) Cada cosa que hay que hacer tiene que tener unos criterios... Por tanto es formación para los alumnos, porque saben que tienen que hacer eso, y saben al final si han llegado o no han llegado, y qué nota les corresponde... Prof. D_12

Una evaluación deja de ser formativa cuando el profesor lo único que hace es darle calificaciones al alumno por cada trabajo. (...) Yo entiendo que eso no es evaluación formativa, aunque pueda ser una calificación continua... Prof. E_3

Pero para que una evaluación sea formativa también tiene que darse un **perfeccionamiento del profesorado**.

Para mí es muy importante en la definición [de evaluación formativa] este punto de que no solamente repercute en la mejora del aprendizaje del alumnado sino también en el perfeccionamiento del docente, y para mí esto es clave, que se trata de un ellos y [un] nosotros... Prof.^a A_1(2) [Los profesores D y E se sumaron a ello en Prof. D_1 y Prof. E-3]

Una evaluación empieza a ser formativa cuando se cumplen estos tres principios: 1º mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado; 2º perfeccionamiento del docente; 3º mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el momento que una de estas tres finalidades no se cumple, para mí la evaluación deja de ser formativa. (...) Para mí es imprescindible que los tres se den. Prof.^a F_1

Todo lo anterior tiene que traducirse en una **mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje**.

Una evaluación empieza a ser formativa cuando se cumplen estos tres principios: 1º mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado; 2º perfeccionamiento del docente; 3º mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el momento que una de estas tres finalidades no se cumple, para mí la evaluación deja de ser formativa. (...) Para mí es imprescindible que los tres se den. Prof.^a F_1 [Los profesores D y E se sumaron a ello en Prof. D_1 y Prof. E-3]

- **Dimensión ‘Inconvenientes de la evaluación formativa y manera en que repercuten en el sistema’**

Se hace constar la dificultad que puede haber para llevar a cabo sistemas de evaluación formativa cuando un profesor tiene un **número excesivo de alumnos**, lo cual puede llevar a sacrificar lo individual por lo grupal y colectivo. Aun cuando en un momento dado se asocia ese número excesivo de alumnos con la inviabilidad de los sistemas, en otro momento se precisa que la cuestión clave no es el número de alumnos sino la formación del profesorado (ver más abajo lo concerniente a la categoría ‘Necesidad de formación del profesorado’).

*(...) creo que hay un peligro en los grupos grandes, porque por intentar compatibilizar las horas que tienes que dedicar a eso [a la asignatura] y encima hacer evaluación formativa como tú crees que tienes que hacerla, buscas... (...) Y un peligro es hacer muchas más cosas en grupo y bajar el porcentaje de lo individual... Prof.^a A_13(2) / Los grupos grandes obligan a pensar..., y puede ser que lo perjudicado sea lo individual, porque o bien lo haces todo grupal, o bien reduces el número de cosas que te tienen que entregar... Prof.^a A_15
 (...) Si tenemos 80 alumnos en clase [la evaluación formativa] puede ser totalmente inviable, en cambio si tenemos 25... Prof. B_4
 Yo creo que todos nosotros hablamos de un número elevado de alumnos, pero cuando yo tenía 40 o 25, en prácticamente una semana de clase se veía pronto el que cuando explicabas estaba mirando al cielo... Prof. D_3(2)*

Un inconveniente a tener en cuenta es la **complejidad de estos sistemas de evaluación**. Ello, sumado a la falta de experiencia de gran parte del alumnado puede generar dudas y resistencias, de ahí que sea conveniente invertir tiempo en explicar el sistema.

*Yo creo que la evaluación formativa implica mayor complejidad, genera dudas e inseguridades (...), resistencias del alumnado (...) Yo creo que todo esto es al principio, sobre todo; luego no, pero las circunstancias pueden llevar a que algunos profesores ni siquiera principien [el proceso]. Prof.^a A_16
 Todo esto [las dudas y resistencias del alumnado] guarda mayor relación con el momento en que justo empiezas a hacer estos procesos formativos con los estudiantes, pero cuando ya tienes alumnos que te conocen... (...) Por tanto, estos inconvenientes yo los entiendo más relacionados con las situaciones del principio, del comienzo... pero cuando no es así, muchas de estas cosas ya están solucionadas (...) Prof. B_22
 [Es importante] que los alumnos también estén acostumbrados a estas mecánicas [las propias de la evaluación formativa]... Prof. D_17 / Tenemos muchos alumnos en la universidad que vienen con unos esquemas de trabajo [que no son los propios de la evaluación formativa]... Y es que todo esto [orientarles en lo concerniente a la evaluación formativa] también debe formar parte de nuestra labor de enseñanza y debemos dedicar tiempo a eso... Prof. D_18(1)*

Asimismo se constata que estos sistemas implican un **mayor nivel de esfuerzo y trabajo**, por lo que es importante contar con una adecuada implicación y motivación del alumnado.

Y es que hacer evaluación formativa no significa que todo esto sea más fácil (más fácil, me refiero, para que el alumno tenga que hacer su trabajo, tenga que aprender, tenga que tener...). Todo lo contrario, yo creo que el nivel de exigencia, desde mi punto de vista, es mucho mayor; es muchísimo mayor. (...) Quiero decir que es duro para nosotros y que es muy duro para ellos... Claro, es que el esfuerzo es muchísimo mayor. Prof. B_23

Cuanto más comprometido y más consciente sea el alumno de lo que está haciendo, mejor va a funcionar [la evaluación formativa], porque si el alumno va allí y prácticamente le estás imponiendo una forma de evaluar y de proceso formativo, siempre va a ir en una especie de remolque... Prof. D_2 / (...) si nosotros consiguiéramos que todos los alumnos se motivaran por motu propio, desde luego sería mucho más fácil desarrollar esta filosofía de trabajo [la propia de la evaluación formativa] (...) Prof. D_3(3)

También se comenta la existencia de una **necesidad de formación del profesorado** en estos sistemas de evaluación.

Para que, desde mi punto de vista, intentemos hacer evaluación formativa, hay que partir de lo que un profesor entiende por evaluación formativa... (...) ¿y la persona que no sabe que está haciendo evaluación formativa?... Entonces yo creo que es ahí donde deberíamos arrancar: en si esa persona sabe lo que es evaluación formativa..., porque a lo mejor está haciendo procedimientos, en la práctica, de evaluación formativa sin saber lo que se entiende por evaluación formativa... Prof. B_1 / [Estos sistemas precisan tener] conocimientos, porque si no tienes la formación... Prof. B_19

Suele pasar más (...) el [profesor] que se pone las medallas de que hace evaluación formativa, porque en las guías dice que hay que hacerlo, y dice: “¿Cómo que yo no hago evaluación formativa? Yo formo a mis alumnos...” Y entonces el problema realmente está en que (...) la mayoría de la gente cree hacer cosas que realmente no hace, pero por desconocimiento de lo que el término significa (...) Prof. C_2(1)

Nosotros ya hemos estado dos años en un grupo de innovación interno intentando que el resto de facultades de la universidad se introduzca en el tema de la evaluación formativa... (...) El profesorado de estas facultades no tiene conocimientos [sobre evaluación formativa]; al no tener conocimientos les resulta una montaña, lo encuentran complejo, no saben cómo organizar, no conocen otras dinámicas de trabajo... Tienen dudas e inseguridades... Si tienen dudas e inseguridades las transmiten al alumnado, y la cosa no funciona... Entonces yo creo que el mayor problema es del profesorado, de conocimiento de otras formas de evaluar y de metodologías de trabajo en el aula. Prof.^a F_18 / Mucho del profesorado (...) no hace evaluación formativa... por desconocimiento... Prof.^a F_20 / Yo creo que la evaluación formativa consiste en entender la forma de llevar las clases... Puedo tener 100 alumnos, puedo tener 50, puedo tener 10... Si yo quiero, haré evaluación formativa, pero si no conozco... Prof.^a F_21

- **Dimensión ‘Aspectos complementarios’**

Aunque en algún momento del grupo de expertos se llegó a plantear que otro rasgo imprescindible de la evaluación formativa era establecer **procesos de negociación y consenso** con el alumnado, inmediatamente se precisó que aun cuando se trata de algo sumamente importante y deseable, no es un rasgo imprescindible de estos sistemas.

Todo esto [los procesos de evaluación formativa] tiene que tener un proceso de negociación dentro del planteamiento, porque no podemos hacer una evaluación en contra de todo lo anterior, porque entonces dirían: “¿Cómo puede ser que usted sea un tirano dentro de la clase y luego haga evaluación formativa?”... Eso no casa... (...) yo creo que ése es un mínimo... Prof. B_3(1)

Yo no sé si para que haya evaluación formativa el alumno tiene que estar comprometido. (...) Es deseable, pero no sé si es imprescindible. Es decir, yo puedo hacer ese proceso como profesor con mis alumnos obligándoles (entre comillas) a que reciban la información que yo considero relevante, y eso no quiere decir que hayan tenido que decir previamente que han querido realizar ese proceso, porque yo puedo determinar las condiciones en que quiero realizarlo. Por tanto, para que haya evaluación formativa (...), no sé si es imprescindible que el alumno quiera (...) Prof. C_4

Parto de la idea de que el profesor está convencido de hacerla [la evaluación formativa], pero que también tiene que llegar a un acuerdo con los alumnos, que haya un proceso de negociación, de pacto, de acuerdo, para que se pueda diseñar un proceso en el que se sabe que el profesor tiene la obligación de transmitir conocimiento pero [que] también debe informar al alumno de cuál debe ser su contribución a ese conocimiento. Por tanto, para mí, si el alumno no está implicado o comprometido en ese proceso; si no ha tenido participación en esa elaboración de todo el proceso; si es algo que de alguna forma lo está llevando a cabo el profesor casi a título personal sin contar para nada la participación ni el compromiso que debe haber en un proceso democratizador, y que exige que el alumno quiera y sea consciente de que tiene que formar parte de esa actividad,... pues no. Prof. D_1(1) / A mí me preocuparía que tuviéramos que imponer una forma de evaluar. Estaríamos en una situación de imposición del poder: (...) Entonces, como síntesis (...) [lo bueno es] un planteamiento democrático, participativo, en el que el alumno tenga autonomía, responsabilidad... Prof. D_3(1)

Asimismo, y aun cuando el hecho de que una evaluación sea formativa no tiene que implicar que se realice a título individual del alumno, se constata la importancia de **lo individual y lo grupal**.

Yo creo que tienen que estar [presentes] las dos [dimensiones: la grupal y la individual], y en la mayoría de programas hay competencias grupales y hay competencias individuales (...) Prof.^a A_13(1)

Yo creo que estoy obligado a tener en mi planteamiento de evaluación una serie de estrategias, de técnicas y de instrumentos que me permiten, por un lado, comprobar el conocimiento individual y que me permiten también, por otro lado, [evaluar] el conocimiento conjunto. (...) Y luego está, por otra parte, lo que yo pretendo de lo que tienen que saber los estudiantes, los alumnos... Hay cosas que yo creo que tienen que saber por sí solos y hay cosas que no les queda más remedio que saber en conjunto porque por sí solos no lo pueden saber... Prof. B_20

Yo no renuncio a hacer una parte de la nota individual. O sea, además de las notas que salen individuales de los trabajos grupales, no renuncio a una parte de la nota que es individual. Por varias razones: por convicción y por darle al alumno la tranquilidad de que una parte del resultado depende de él... Prof. C_19

Lo individual depende de que [los profesores] queramos o no queramos hacerlo... Si la estructura que tenemos de la asignatura es para remarcar y percibir lo individual, lo percibiremos...; si no hacemos ese trabajo, pues no lo hay... (...) Entonces es una cuestión nuestra: somos los profesores los que hacemos que haya [evaluación] individual o no lo haya... Prof. E_7 / (...) No podemos condicionar que si [la evaluación] es individual, o hay individualidad, es formativa y si no, no. Se puede hacer evaluación formativa individual o

colectiva, las dos cosas; y otra cosa es que el proceso de aprendizaje, que tú planteas como correcto y el desarrollo de competencias, tenga trabajos individuales y actividades de aprendizaje colectivas... Entonces, como lo importante es el aprendizaje, tú tendrás que hacer evaluación individual y colectiva. Pero no al revés; no la evaluación como un principio de todo... Prof. E_9 / (...) lo individual [y] lo formativo y son dos cosas distintas. Prof. E_10

Un aspecto que favorecería la implantación de sistemas de evaluación formativa sería la existencia de **modelos más flexibles de guías docentes**.

Cuando la universidad te pide que cuelgues la guía docente de la asignatura en julio, lo que pone la guía no puedes cambiarlo para nada; ahí hay unos porcentajes de evaluación y unos contenidos... Y en ese sentido a veces te planteas: “Bueno, ¿negocio o no negocio?”... Pero es que hay cosas que no las puedo negociar... Prof.^a A_6 / Tenemos que aprender a hacer guías flexibles que digan lo que tengan que decir pero que permitan... Prof.^a A_7

El tema de las guías, desde mi punto de vista, tiene un problema: cuando una misma asignatura la dan cuatro profesores y tienes que hacer una guía y esos profesores no llegan a acuerdos, ¿cómo se plantea la situación con el alumnado?... Porque claro el alumnado dice: “Resulta que yo tengo a fulanito por la tarde y sí tengo evaluación formativa con él, pero tengo a otro por la mañana y dice que no...” Es decir, que en el fondo la guía es la contraréplica a eso que se suponía iba a dar Bolonia de las posibilidades de apertura... Prof. B_4(2) / Entonces a veces las guías tienen un grado de uniformidad que yo sinceramente no acabo de comprender. Prof. B_7(1)

Un aspecto a tener en cuenta es que a veces se siguen dando **confusiones entre la evaluación y la calificación**.

La gente sigue confundiendo evaluación con calificación (aun estando dentro del proceso de evaluación formativa), por eso es que creo que el problema muchas veces lo tenemos en que usamos los mismos significantes pero con significados completamente diferentes (...). Prof. C_2(2) / [Dejamos de hacer evaluación formativa] por la necesidad de tener que poner una calificación y la inseguridad que tenemos a la hora de ser coherentes y justos a la hora de tener que transformar valoraciones en cuantificaciones... Prof. C_26(1)

Los **exámenes** no son incompatibles con la evaluación formativa.

Un examen, ¿por qué no plantear un examen? (...) Es que el examen no tiene que ser ese instrumento finalista... Depende de cómo plantees el examen, ¿por qué no? Prof. B_21

Son varios los factores de los que puede depender la **extensión y generalización de los sistemas de evaluación formativa**, entre otros: la aparente existencia de áreas de conocimiento y campos del saber en las que se da una mayor desconfianza y rechazo ante este tema; la necesidad de que se den a conocer más experiencias de evaluación formativa; la necesidad de asumir que la evaluación formativa es la forma más natural de evaluar; el que se den mayor número de planteamientos globales y transversales en la Educación Superior; y el que haya un apoyo decidido y claro por parte de las instituciones educativas.

Incluso, si me apuras, hay áreas de conocimiento en las que lo de la evaluación formativa, lo de la autoevaluación... lo tienen fuera de... (...) Pero yo siempre he dicho que el que tú no sepas, no significa que no se pueda hacer... Prof. B_25 / Mira que no hemos visto trabajos publicados de otros campos... Pero sí es cierto que la gente de ciencias, o este tipo de cosas, ofrecen todavía mayores resistencias... Prof. B_26 / Si estos temas se siguen sin tratar [lo

concerniente a la evaluación formativa], excepto por los profesores de didáctica, entonces las facultades seguirán actuando como hace veinte años. Entonces tendremos que seguir hablando de la evaluación permanente como el lugar en que el profesorado empieza a escuchar acerca del aprendizaje cooperativo... Entonces se está perdiendo un tiempo, ahí, que es esencial para que haya un cambio real en la universidad (...) Entonces, claro, lo que tenemos es lo que hay... No podemos pedir milagros para que haya un cambio importante en la universidad si no hay [ese cambio] en la formación inicial y en la permanente. Prof. D_34 / Yo creo que [los problemas para la extensión y generalización de la evaluación formativa] también viene un poco de la propia imagen de control y de poder que se tiene en el ámbito académico... Si esto lo comenzaran a divulgar los de ciencias a los médicos, a gente que tiene mucho más poder (no sólo poder, sino más reconocimiento público), yo creo que ese mensaje llegaría mucho más, porque no se trataría de algo solo de la pedagogía... O sea, eso tiene un estatus también que tiene que ver con la cuestión socioeconómica... Prof. D_37 / El problema principal [para que la evaluación formativa se generalice] es que [a los profesores] les dé la gana o no les dé la gana de querer hacer esto que el problema principal es que les dé la gana o no les dé la gana de querer hacer esto, porque te recuerdo que la gente más avanzada en esto son los ingenieros de algunas universidades. Prof. E_12

Nos pasamos la vida diciendo lo buenos, o lo no tan buenos, que son nuestros resultados, pero nadie cuenta exactamente cómo lo hace... Yo necesito saber lo que hace él, porque él hace una cosa parecida a la mía... Prof. C_22 / Solo tenemos datos de resultados, pero no ejemplos escritos concretos de cómo lo hacemos [en los procesos de evaluación formativa]... Yo creo que ahí está el problema, y ese es uno de los problemas para entender lo que es formativo, lo que es la evaluación formativa..., porque si no, hablamos sobre entes a los que les falta concreción... Prof. C_24

Yo creo que no hacía falta Bolonia para hacer evaluación formativa... Prof. B_4(1) / La evaluación formativa debe hacerse independientemente de que esté Bolonia o no (...) Prof. B_7(2) / Lo más natural en educación es la evaluación formativa. Tú vas a Infantil y lo que tú ves es que la profesora, en muchos casos, está haciendo evaluación formativa de manera constante, ¿sí? Dejamos de hacer evaluación formativa porque... Prof. C_25

Seguimos con planteamientos de asignaturas parceladas... y no con planteamientos más globales y transversales que los profesores tenemos que diseñar y en los que cuando un alumno avanza, avanza para todos y no solamente para un profesor... Entonces los límites los tenemos que marcar entre todos... Prof. D_8(1) / Si dentro del mismo departamento estuviéramos todos en la misma línea... (...) seguramente que no necesitaríamos dedicarle tanto tiempo cada uno [a explicar los procesos de evaluación formativa], sino que con cinco minutos que dedicara cada uno, cada año, sería suficiente para eso... Prof. D_18(2) y Prof. D_19.

Nosotros hablamos de evaluación formativa pero la cuestión es: “¿Cuánto habla nuestra institución de evaluación formativa?” ¿Nuestra institución dice en algún sitio: “utilice usted una evaluación formativa”, o simplemente dice lo que oímos muchas veces: “el alumno tiene derecho a examinarse o a evaluar”?... (...) Y entonces, ante esos límites, cada uno parece que hace lo que quiere... Prof. B_3(2) / Paradójicamente la institución es la que menos nos dice algo acerca de eso... [acerca de que haya que hacer evaluación formativa] ¡Es que no nos dice absolutamente nada! En esa situación cada uno puede moverse como quiera... Y este tipo de situaciones contradictorias origina que muchas veces no sean fáciles las salidas... Prof. B_7(3) / Yo siempre he dicho que esto lo veo como algo más institucional, es decir, yo sigo manteniendo que a mi rector o vicerrector de turno, lo que le importa es si yo cumplo con lo que él escribió en la normativa de la evaluación y que no le protesten los estudiantes. (...) En contadas ocasiones les preguntamos [a los alumnos] qué es lo que saben... Entonces todo esto es muy difícil de cambiar... Entonces, si institucionalmente el rector o el vicerrector que están arriba no hacen un apoyo explícito, desde el punto de vista institucional, a que se haga

evaluación formativa, pues habrá la prioridad del tipo o la tipa que llega y pone el examen el último día (tipo test para que encima pase la plantilla y sea más sencillo) y lo evalúe: estos han aprobado, estos han suspendido... (...) Entonces yo creo que todavía hay que dar ese paso institucional, es decir, no solo es cosa de nuestra formación inicial y permanente, sino algo más... Yo estoy convencido que a los que están arriba esto les suena a una voz que clama en el desierto... Prof. B_27

3ª parte: MATRIZ DESCRIPTIVA

Finalmente, para terminar la parte de los resultados correspondientes al grupo de expertos, se presenta la siguiente matriz descriptiva (tabla 7.52) en la que se sintetizan las principales aportaciones hechas por cada experto a las distintas categorías.

Tabla 7.53 Matriz descriptiva sobre aportaciones hechas por los expertos

	RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
Prof. ^a A	<p>Aprendizaje del alumnado La evaluación formativa tiene que repercutir en la mejora del aprendizaje del alumnado Prof.^a A_1(2)</p> <p>Feedback basado en la existencia de unos criterios claros En esta retroalimentación (...) los alumnos tienen que saber dónde tienen que llegar para saber dónde están y si están yendo bien... Prof.^a A_8 / Cuando los criterios están claros, son compartidos, son conocidos..., no hay mucha diferencia entre tu evaluación y la autoevaluación del alumno... Prof.^a A_11</p> <p>Perfeccionamiento del profesorado Para mí es muy importante en la definición [de evaluación formativa] este punto de que no solamente repercute en la mejora del aprendizaje del alumnado sino también en el perfeccionamiento del docente, y para mí esto es clave, que se trata de un ellos y [un] nosotros... Prof.^a A_1(2)</p>	<p>Número excesivo de alumnos Creo que hay un peligro en los grupos grandes, porque por intentar compatibilizar las horas que tienes que dedicar a eso [a la asignatura] y encima hacer evaluación formativa como tú crees que tienes que hacerla, buscas... (...) Y un peligro es hacer muchas más cosas en grupo y bajar el porcentaje de lo individual... Prof.^a A_13(2) / Los grupos grandes obligan a pensar..., y puede ser que lo perjudicado sea lo individual, porque o bien lo haces todo grupal, o bien reduces el número de cosas que te tienen que entregar... Prof.^a A_15</p> <p>Complejidad de los sistemas de evaluación Yo creo que la evaluación formativa implica mayor complejidad, genera dudas e inseguridades (...), resistencias del alumnado (...) Yo creo que todo esto es al principio, sobre todo; luego no, pero las circunstancias pueden llevar a que algunos profesores ni siquiera principien [el proceso]. Prof.^a A_16</p>	<p>Lo individual y lo grupal Yo creo que tienen que estar [presentes] las dos [dimensiones: la grupal y la individual], y en la mayoría de programas hay competencias grupales y hay competencias individuales (...) Prof.^a A_13(1)</p> <p>Guías docentes flexibles Cuando la universidad te pide que cuelgues la guía docente de la asignatura en julio, lo que pone la guía no puedes cambiarlo para nada; ahí hay unos porcentajes de evaluación y unos contenidos... Y en ese sentido a veces te planteas: "Bueno, ¿negocio o no negocio?"... Pero es que hay cosas que no las puedo negociar... Prof.^a A_6 / Tenemos que aprender a hacer guías flexibles que digan lo que tengan que decir pero que permitan... Prof.^a A_7</p>
	<p>Feedback basado en la existencia de unos criterios claros (...) el feedback me lo tienes que dar respecto a esos criterios establecidos... Prof. B_12 / Yo, como alumno, tengo que saber exactamente qué es lo que pretende el profesor cuando me da clase, porque si no, yo le contesto cualquier cosa... Prof. B_14</p>	<p>Número excesivo de alumnos Si tenemos 80 alumnos en clase [la evaluación formativa] puede ser totalmente inviable, en cambio si tenemos 25... Prof. B_4</p> <p>Complejidad de los sistemas de evaluación Todo esto [las dudas y resistencias del alumnado] guarda mayor relación con el momento en que justo empiezas a hacer estos procesos formativos con los estudiantes, pero cuando ya tienes alumnos que te conocen... (...) Por tanto, estos inconvenientes yo los entiendo más relacionados con las situaciones del principio, del comienzo... pero cuando no es así,</p>	<p>Procesos de negociación y consenso Todo esto [los procesos de evaluación formativa] tiene que tener un proceso de negociación dentro del planteamiento, porque no podemos hacer una evaluación en contra de todo lo anterior, porque entonces dirían: "¿Cómo puede ser que usted sea un tirano dentro de la clase y luego haga evaluación formativa?"... Eso no casa... (...) yo creo que ése es un mínimo... Prof. B_3(1)</p> <p>Lo individual y lo grupal Yo creo que estoy obligado a tener en mi planteamiento de evaluación una serie de estrategias, de técnicas y de</p>

	RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
Prof. B		<p><i>muchas de estas cosas ya están solucionadas (...) Prof. B_22</i></p> <p>Mayor nivel de esfuerzo y trabajo <i>Y es que hacer evaluación formativa no significa que todo esto sea más fácil... Todo lo contrario, yo creo que el nivel de exigencia, desde mi punto de vista, es mucho mayor; es muchísimo mayor. (...) Quiero decir que es duro para nosotros y que es muy duro para ellos... Prof. B_23</i></p> <p>Necesidad de formación del profesorado <i>Para que, desde mi punto de vista, intentemos hacer evaluación formativa, hay que partir de lo que un profesor entiende por evaluación formativa... (...) Entonces yo creo que es ahí donde deberíamos arrancar: en si esa persona sabe lo que es evaluación formativa..., porque a lo mejor está haciendo procedimientos, en la práctica, de evaluación formativa sin saber lo que se entiende por evaluación formativa... Prof. B_1 / [Estos sistemas precisan tener] conocimientos, porque si no tienes la formación... Prof. B_19</i></p>	<p><i>instrumentos que me permiten, por un lado, comprobar el conocimiento individual y que me permiten también, por otro lado, [evaluar] el conocimiento conjunto. (...) Hay cosas que yo creo que tienen que saber por sí solos y hay cosas que no les queda más remedio que saber en conjunto porque por sí solos no lo pueden saber... Prof. B_20</i></p> <p>Guías docentes flexibles <i>El tema de las guías, desde mi punto de vista, tiene un problema: cuando una misma asignatura la dan cuatro profesores y tienes que hacer una guía y esos profesores no llegan a acuerdos, ¿cómo se plantea la situación con el alumnado?... (...) Es decir, que en el fondo la guía es la contraréplica a eso que se suponía iba a dar Bolonia de las posibilidades de apertura... Prof. B_4(2) / Entonces a veces las guías tienen un grado de uniformidad que yo sinceramente no acabo de comprender. Prof. B_7(1)</i></p> <p>Los exámenes y la evaluación formativa <i>Un examen, ¿por qué no plantear un examen? (...) Es que el examen no tiene que ser ese instrumento finalista... Depende de cómo plantees el examen, ¿por qué no? Prof. B_21</i></p> <p>Extensión y generalización de los sistemas de evaluación formativa <i>Incluso, si me apuras, hay áreas de conocimiento en las que lo de la evaluación formativa, lo de la autoevaluación... lo tienen fuera de... (...) Prof. B_25 / Mira que no hemos visto trabajos publicados de otros campos... Pero sí es cierto que la gente de ciencias, o este tipo de cosas, ofrecen todavía mayores resistencias... Prof. B_26</i> <i>Yo creo que no hacía falta Bolonia para hacer evaluación formativa... Prof. B_4(1) / La evaluación formativa debe hacerse independientemente de que esté Bolonia o no (...) Prof. B_7(2)</i> <i>Nosotros hablamos de evaluación formativa pero la cuestión</i></p>

	RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
			<p>es: “¿Cuánto habla nuestra institución de evaluación formativa?” Prof. B_3(2) / Paradójicamente la institución es la que menos nos dice algo acerca de eso... [acerca de que haya que hacer evaluación formativa] ;Es que no nos dice absolutamente nada! En esa situación cada uno puede moverse como quiera... Prof. B_7(3) / Yo siempre he dicho que esto lo veo como algo más institucional, es decir, yo sigo manteniendo que a mi rector o vicerrector de turno, lo que le importa es si yo cumplo con lo que él escribió en la normativa de la evaluación y que no le protesten los estudiantes. (...) En contadas ocasiones les preguntamos [a los alumnos] qué es lo que saben... Entonces todo esto es muy difícil de cambiar... (...) Entonces yo creo que todavía hay que dar ese paso institucional, es decir, no solo es cosa de nuestra formación inicial y permanente, sino algo más... Prof. B_27</p>
<p>Prof. C</p>	<p>Aprendizaje del alumnado (...) si yo quiero que todos mis alumnos tengan la opción de llegar hasta allí arriba tengo que ayudarles, y ese proceso solo se hace con evaluación formativa... ¿Es verdad que algunos alumnos sin que tú intervengas pueden llegar hasta este nivel?... Seguro, pero la evaluación formativa lo que permite es que otros, que sin tu ayuda no llegarían, lo logren... Prof. C_13</p> <p>Feedback basado en la existencia de unos criterios claros</p> <p>Para mí [la evaluación] empieza a ser formativa cuando el alumno, desde el primer momento en que entra en contacto conmigo, incluso antes (cuando lee el programa), empieza a tener claro qué es lo que se le pide y qué no. Desde el inicio, y durante el proceso, el alumno está recibiendo información sobre lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y qué aspectos serían mejorables o corregibles en ese proceso... (...) ¿cuándo empieza a</p>	<p>Necesidad de formación del profesorado</p> <p>Suele pasar más (...) el [profesor] que se pone las medallas de que hace evaluación formativa, porque en las guías dice que hay que hacerlo, y dice: “¿Cómo que yo no hago evaluación formativa? Yo formo a mis alumnos...” Y entonces el problema realmente está en que (...) la mayoría de la gente cree hacer cosas que realmente no hace, pero por desconocimiento de lo que el término significa (...) Prof. C_2(1)</p>	<p>Procesos de negociación y consenso</p> <p>Yo no sé si para que haya evaluación formativa el alumno tiene que estar comprometido. (...) Es deseable, pero no sé si es imprescindible. Es decir, yo puedo hacer ese proceso como profesor con mis alumnos obligándoles (entre comillas) a que reciban la información que yo considero relevante, y eso no quiere decir que hayan tenido que decir previamente que han querido realizar ese proceso, porque yo puedo determinar las condiciones en que quiero realizarlo. Por tanto, para que haya evaluación formativa (...), no sé si es imprescindible que el alumno quiera (...) Prof. C_4</p> <p>Lo individual y lo grupal</p> <p>Yo no renuncio a hacer una parte de la nota individual. O sea, además de las notas que salen individuales de los trabajos grupales, no renuncio a una parte de la nota que es individual. Por varias razones: por convicción y por darle al alumno la tranquilidad de que una parte del resultado depende de él... Prof. C_19</p>

	RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
	<p><i>dejar de serlo?... Cuando el alumno, por ejemplo, sólo recibe la información final en una calificación y le dan información sobre eso... Prof. C_1 / Es que yo entiendo que no puede haber evaluación formativa si no tengo claridad... Prof. C_15 / Para mí lo mínimo, para que comience a ser formativo [el proceso evaluativo], es que el alumno pudiera tener claro lo necesario para poder hacer un proceso de autoevaluación... (...) Prof. C_16 /</i></p>		<p>Confusiones entre la evaluación y la calificación <i>La gente sigue confundiendo evaluación con calificación (aun estando dentro del proceso de evaluación formativa), por eso es que creo que el problema muchas veces lo tenemos en que usamos los mismos significantes pero con significados completamente diferentes (...) Prof. C_2(2) / [Dejamos de hacer evaluación formativa] por la necesidad de tener que poner una calificación y la inseguridad que tenemos a la hora de ser coherentes y justos a la hora de tener que transformar valoraciones en cuantificaciones... Prof. C_26(1)</i></p> <p>Extensión y generalización de los sistemas de evaluación formativa <i>Nos pasamos la vida diciendo lo buenos, o lo no tan buenos, que son nuestros resultados, pero nadie cuenta exactamente cómo lo hace... Prof. C_22 / Solo tenemos datos de resultados, pero no ejemplos escritos concretos de cómo lo hacemos... Yo creo que ahí está el problema, y ese es uno de los problemas para entender lo que es formativo, lo que es la evaluación formativa..., porque si no, hablamos sobre entes a los que les falta concreción... Prof. C_24</i> <i>Lo más natural en educación es la evaluación formativa. Tú vas a Infantil y lo que tú ves es que la profesora, en muchos casos, está haciendo evaluación formativa de manera constante. Prof. C_25</i></p>
	<p>Aprendizaje del alumnado <i>Se sumó, en D_1, a lo dicho por Prof.^a A_1(2) sobre que: La evaluación formativa tiene que repercutir en la mejora del aprendizaje del alumnado</i></p> <p>Feedback basado en la existencia de unos criterios claros <i>Parto de la idea de que el profesor está convencido de hacerla [la evaluación formativa], pero que también debe informar al alumno de cuál debe ser su contribución a ese conocimiento. Prof. D_1(1) / (...) a veces, al</i></p>	<p>Número excesivo de alumnos <i>Yo creo que todos nosotros hablamos de un número elevado de alumnos, pero cuando yo tenía 40 o 25, en prácticamente una semana de clase se veía pronto el que cuando explicabas estaba mirando al cielo... Prof. D_3(2)</i></p> <p>Complejidad de los sistemas de evaluación <i>[Es importante] que los alumnos también estén acostumbrados a estas mecánicas [las propias de la evaluación formativa]... Prof. D_17 / Tenemos muchos alumnos en la universidad que vienen con unos esquemas de trabajo [que no son los propios de la</i></p>	<p>Procesos de negociación y consenso <i>Parto de la idea de que el profesor está convencido de hacerla [la evaluación formativa], pero que también tiene que llegar a un acuerdo con los alumnos, que haya un proceso de negociación, de pacto, de acuerdo, para que se pueda diseñar un proceso en el que se sabe que el profesor tiene la obligación de transmitir conocimiento pero [que] también debe informar al alumno de cuál debe ser su contribución a ese conocimiento. Prof. D_1(1) / A mí me preocuparía que tuviéramos que imponer una forma de evaluar. Estaríamos</i></p>

	RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
<p>Prof. D</p>	<p><i>alumno le estás dando información y das por hecho que por haberle dicho eso el alumno ya sabe interpretarla... Le hemos dicho que esto está bien o mal, pero muchas veces no nos hemos preocupado de comprobar si eso que le hemos transmitido, como feedback, realmente lo ha asumido y ha buscado alternativas o soluciones para ver lo que tiene que hacer a partir de ahí. [...] Prof. D_1(2) / (...) Cada cosa que hay que hacer tiene que tener unos criterios... Por tanto es formación para los alumnos, porque saben que tienen que hacer eso, y saben al final si han llegado o no han llegado, y qué nota les corresponde... Prof. D_12</i></p> <p>Perfeccionamiento del profesorado <i>Se sumó, en D_1, a lo dicho por Prof.ª A_1(2) sobre que: Para mí es muy importante en la definición [de evaluación formativa] este punto de que no solamente repercute en la mejora del aprendizaje del alumnado sino también en el perfeccionamiento del docente, y para mí esto es clave, que se trata de un ellos y [un] nosotros...</i></p> <p>Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje <i>Se sumó, en D_1, a lo dicho por Prof.ª F_1 sobre que: Una evaluación empieza a ser formativa cuando se cumplen estos tres principios: 1º mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado; 2º perfeccionamiento del docente; 3º mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el momento que una de estas tres finalidades no se cumple, para mí la evaluación deja de ser formativa. (...) Para mí es imprescindible que los tres se den.</i></p>	<p><i>evaluación formativa]... Y es que todo esto [orientarles en lo concerniente a la evaluación formativa] también debe formar parte de nuestra labor de enseñanza y debemos dedicar tiempo a eso... Prof. D_18(1)</i></p> <p>Mayor nivel de esfuerzo y trabajo <i>Cuanto más comprometido y más consciente sea el alumno de lo que está haciendo, mejor va a funcionar [la evaluación formativa], porque si el alumno va allí y prácticamente le estás imponiendo una forma de evaluar y de proceso formativo, siempre va a ir en una especie de remolque... Prof. D_2 / (...) si nosotros consiguiéramos que todos los alumnos se motivaran por motu propio, desde luego sería mucho más fácil desarrollar esta filosofía de trabajo [la propia de la evaluación formativa] (...) Prof. D_3(3)</i></p>	<p><i>en una situación de imposición del poder: (...) Entonces, como síntesis (...) [lo bueno es] un planteamiento democrático, participativo, en el que el alumno tenga autonomía, responsabilidad... Prof. D_3(1)</i></p> <p>Extensión y generalización de los sistemas de evaluación formativa <i>Si estos temas se siguen sin tratar [lo concerniente a la evaluación formativa], excepto por los profesores de didáctica, entonces las facultades seguirán actuando como hace veinte años. Entonces tendremos que seguir hablando de la evaluación permanente como el lugar en que el profesorado empieza a escuchar acerca del aprendizaje cooperativo... (...) No podemos pedir milagros para que haya un cambio importante en la universidad si no hay [ese cambio] en la formación inicial y en la permanente. Prof. D_34 / Yo creo que [los problemas para la extensión y generalización de la evaluación formativa] también viene un poco de la propia imagen de control y de poder que se tiene en el ámbito académico... Si esto lo comenzaran a divulgar los de ciencias a los médicos, a gente que tiene mucho más poder (no sólo poder, sino más reconocimiento público), yo creo que ese mensaje llegaría mucho más, porque no se trataría de algo solo de la pedagogía... O sea, eso tiene un estatus también que tiene que ver con la cuestión socioeconómica... Prof. D_37</i></p> <p><i>Seguimos con planteamientos de asignaturas parceladas... y no con planteamientos más globales y transversales que los profesores tenemos que diseñar y en los que cuando un alumno avanza, avanza para todos y no solamente para un profesor... Prof. D_8(1) / Si dentro del mismo departamento estuviéramos todos en la misma línea... (...) seguramente que no necesitaríamos dedicarle tanto tiempo cada uno [a explicar los procesos de evaluación formativa], sino que con cinco minutos que dedicara cada uno, cada año,</i></p>

	RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
			<i>sería suficiente para eso... Prof. D_18(2) y Prof. D_19.</i>
Prof. E	<p>Aprendizaje del alumnado Se sumó, en E_3, a lo dicho por Prof.^a A_1(2) sobre que: <i>La evaluación formativa tiene que repercutir en la mejora del aprendizaje del alumnado</i></p> <p>Feedback basado en la existencia de unos criterios claros <i>Una evaluación deja de ser formativa cuando el profesor lo único que hace es darle calificaciones al alumno por cada trabajo. (...) Yo entiendo que eso no es evaluación formativa, aunque pueda ser una calificación continua... Prof. E_3</i></p> <p>Perfeccionamiento del profesorado Se sumó, en E_3, a lo dicho por Prof.^a A_1(2) sobre que: <i>Para mí es muy importante en la definición [de evaluación formativa] este punto de que no solamente repercute en la mejora del aprendizaje del alumnado sino también en el perfeccionamiento del docente, y para mí esto es clave, que se trata de un ellos y [un] nosotros...</i></p> <p>Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje Se sumó, en E_3, a lo dicho por Prof.^a F_1 sobre que: <i>Una evaluación empieza a ser formativa cuando se cumplen estos tres principios: 1º mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado; 2º perfeccionamiento del docente; 3º mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el momento que una de estas tres finalidades no se cumple, para mí la evaluación deja de ser formativa. (...) Para mí es imprescindible que los tres se den.</i></p>		<p>Lo individual y lo grupal <i>Lo individual depende de que [los profesores] queramos o no queramos hacerlo... Si la estructura que tenemos de la asignatura es para remarcar y percibir lo individual, lo percibiremos...; si no hacemos ese trabajo, pues no lo hay... (...) Entonces es una cuestión nuestra: somos los profesores los que hacemos que haya [evaluación] individual o no lo haya... Prof. E_7 / (...) No podemos condicionar que si [la evaluación] es individual, o hay individualidad, es formativa y si no, no. Se puede hacer evaluación formativa individual o colectiva, las dos cosas; y otra cosa es que el proceso de aprendizaje, que tú planteas como correcto y el desarrollo de competencias, tenga trabajos individuales y actividades de aprendizaje colectivas... Entonces, como lo importante es el aprendizaje, tú tendrás que hacer evaluación individual y colectiva. Pero no al revés; no la evaluación como un principio de todo... Prof. E_9 / (...) lo individual [y] lo formativo y son dos cosas distintas. Prof. E_10</i></p> <p>Extensión y generalización de los sistemas de evaluación formativa <i>El problema principal [para que la evaluación formativa se generalice] es que [a los profesores] les dé la gana o no les dé la gana de querer hacer esto que el problema principal es que les dé la gana o no les dé la gana de querer hacer esto, porque te recuerdo que la gente más avanzada en esto son los ingenieros de algunas universidades. Prof. E_12</i></p>
	<p>Aprendizaje del alumnado <i>Yo comparto totalmente lo que han dicho ellos (...) Una evaluación empieza a ser formativa cuando se cumplen estos tres principios: 1º mejora de los procesos</i></p>	<p>Necesidad de formación del profesorado <i>Nosotros ya hemos estado dos años en un grupo de innovación interno intentando que el resto de facultades de la universidad se introduzca en el tema de la evaluación formativa... (...) El</i></p>	

	RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
<p>Prof.^a F</p>	<p><i>de aprendizaje del alumnado; 2º perfeccionamiento del docente; 3º mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el momento que una de estas tres finalidades no se cumple, para mí la evaluación deja de ser formativa. (...) Para mí es imprescindible que los tres se den. Prof.^a F_1</i></p> <p>Feedback basado en la existencia de unos criterios claros</p> <p>Se sumó, en F_1, a lo dicho por Prof. C_1 sobre que: <i>[la evaluación] empieza a ser formativa cuando el alumno, desde el primer momento en que entra en contacto conmigo, incluso antes (cuando lee el programa), empieza a tener claro qué es lo que se le pide y qué no. Desde el inicio, y durante el proceso, el alumno está recibiendo información sobre lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y qué aspectos serían mejorables o corregibles en ese proceso... (...)</i></p> <p>Perfeccionamiento del profesorado</p> <p><i>Yo comparto totalmente lo que han dicho ellos (...)</i> <i>Una evaluación empieza a ser formativa cuando se cumplen estos tres principios: 1º mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado; 2º perfeccionamiento del docente; 3º mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el momento que una de estas tres finalidades no se cumple, para mí la evaluación deja de ser formativa. (...) Para mí es imprescindible que los tres se den. Prof.^a F_1</i></p> <p>Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje</p> <p><i>Yo comparto totalmente lo que han dicho ellos (...)</i> <i>Una evaluación empieza a ser formativa cuando se cumplen estos tres principios: 1º mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado; 2º perfeccionamiento del docente; 3º mejora de los procesos de enseñanza-</i></p>	<p><i>profesorado de estas facultades no tiene conocimientos [sobre evaluación formativa]; al no tener conocimientos les resulta una montaña, lo encuentran complejo, no saben cómo organizar, no conocen otras dinámicas de trabajo... Tienen dudas e inseguridades... Si tienen dudas e inseguridades las transmiten al alumnado, y la cosa no funciona... Entonces yo creo que el mayor problema es del profesorado, de conocimiento de otras formas de evaluar y de metodologías de trabajo en el aula. Prof.^a F_18 / Mucho del profesorado (...) no hace evaluación formativa... por desconocimiento... Prof.^a F_20 / Yo creo que la evaluación formativa consiste en entender la forma de llevar las clases... Puedo tener 100 alumnos, puedo tener 50, puedo tener 10... Si yo quiero, haré evaluación formativa, pero si no conozco... Prof.^a F_21</i></p>	

	RASGOS QUE ACREDITAN EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN	INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y MANERA EN QUE REPERCUTEN EN EL SISTEMA	ASPECTOS COMPLEMENTARIOS
	<p><i>aprendizaje. Desde el momento que una de estas tres finalidades no se cumple, para mí la evaluación deja de ser formativa. (...) Para mí es imprescindible que los tres se den.</i> Prof.^a F_1</p>		

Capítulo 8

Discusión

En este capítulo procederemos a la interpretación de los resultados obtenidos en los tres estudios integrados en los que se ha estructurado esta tesis, abordándolos de forma conjunta a través de los oportunos procesos de triangulación. Lo haremos partiendo de cada uno de los cinco objetivos de la investigación, y al hacerlo, iremos sopesando las cuestiones más relevantes de los temas tratados a lo largo del informe de tesis, teniendo como referente el marco teórico del mismo.

Obviamente, no se puede perder de vista el carácter particular de esta investigación, la cual ha estado centrada en un estudio de caso concreto. En ese sentido, y de acuerdo a lo ya comentado en el apartado 6.6, no pretendemos generalizar la discusión generada y las conclusiones obtenidas a cualquier tipo de situación o contexto, pero eso no impide que se trate de un acercamiento particular que puede resultar de utilidad y provecho para otras situaciones y contextos similares, y que puede ser una contribución al tema general de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en la Educación Superior.

Objetivo 1. Comprobar las ventajas que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.

Comentario:¹ Una de las principales ventajas que aportan los sistemas de evaluación formativa tiene que ver con la orientación que ofrece al alumnado en su aprendizaje y la potenciación del mismo.

El análisis descriptivo de los datos recogidos en los ítems de la pregunta 12 del cuestionario, que es la que de forma más directa abordaba las ventajas del sistema de evaluación de la asignatura, nos indica que la ventaja más destacada por el alumnado fue la de que estos sistemas de evaluación favorecen un aprendizaje más activo (ítem 12.04). Si a esto le unimos los buenos resultados obtenidos en los ítems referidos a los aprendizajes funcionales (ítem 12:09) y significativos (ítem 12.10), y a que se aprende mucho más (ítem 12.11), de forma más consciente (ítem 12.20) y autónoma (ítem 12.19), queda claro que los sistemas aportan un grupo de coherencias vinculadas a la calidad y proyección en la manera de aprender, de ahí su gran potencial y que estemos ante uno de los puntos más fuertes de la evaluación formativa.

Ese aprendizaje ha tenido, además, un carácter práctico y útil para la vida profesional, lo cual se constata en los resultados positivos alcanzados en los ítems relativos a la relación existente entre la teoría y la práctica (ítem 12.13), y también, en ítems que tenían que ver con la realización de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional (ítem 6.05), y con el desarrollo alcanzado de diferentes competencias profesionales (ítems 2, 3, 11.01, 11.02, 11.03, 11.04, 11.05, 11.08, 11.09 y 11.10). Todo esto guarda estrecha relación con lo concerniente a la evaluación auténtica (Archbald, 1991; Boud y Falchikov, 2007; Fernández, 2010; Joy y Maxwell, 1999) y corrobora la cercanía que puede, y debe haber, entre la evaluación formativa y la evaluación auténtica (López, 2009 y 2012). De lo anterior se puede deducir que de entre los distintos aspectos que reflejan la coherencia del

¹ Tal y como se vio y se dijo en el capítulo 5, los objetivos aparecen acompañados de los comentarios que se plantearon al comienzo de la investigación.

sistema de evaluación, la satisfacción de capacitarse para el desempeño profesional juega un papel importante en la percepción del alumnado. La gran ventaja de una evaluación auténtica es que tiene un sentido competencial y de orientación profesional al que se llega cumpliendo otras caracterizaciones que también han percibido los estudiantes en su aprendizaje.

De igual manera, también en los grupos de discusión se ha comprobado que la mayor ventaja atribuida a los sistemas de evaluación formativa fue la de que potencian el desarrollo del aprendizaje y que éste suele tener un importante componente de formación práctica (categoría ‘Aprendizaje y formación práctica’). De modo que las explicaciones dadas por los participantes en los grupos discusión han corroborado lo aportado a través del cuestionario.

Pero no es solo desde la percepción del alumnado que se destaca la relación directa entre la evaluación formativa y el aprendizaje. Cuando nos acercamos a la percepción del profesorado participante en el proyecto, nos damos cuenta de que una vez más, la categoría más señalada en los autoinformes fue la relativa al desarrollo del aprendizaje del alumnado (categoría ‘Aprendizaje’), lo que confirma que también desde su perspectiva, y en consonancia con lo planteado por autores como Buscà et al. (2010), López (2008, 2009), López et al. (2011b, 2015, 2016), Martínez et al. (2015), Romero et al. (2014), Torrance (2012) y Vallés et al. (2011), éste es el punto más relevante de los sistemas de evaluación formativa. Es decir, el aprendizaje constituye el eje principal de la transformación del diseño evaluativo de la enseñanza.

La relación del *feedback* con todo lo anterior es evidente. Como se dijo en el capítulo 2, el *feedback* que se proporciona al alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es un elemento imprescindible de la evaluación formativa, hasta el punto de que ésta no puede existir sin aquel (López et al., 2016). En sus autoinformes, todo el profesorado indica que se dio la posibilidad de entregar actividades mejoradas a partir de la recepción del *feedback* (por ejemplo, a través del aula virtual), lo cual concuerda con los resultados de los cuestionarios acerca de que a lo largo del desarrollo de la asignatura se proporcionó información que tenía, como una de sus funciones más relevantes, facilitar la corrección de los errores cometidos en los documentos y las actividades (ítems 7.02, 7.03, 12.15) o su reorientación. Con todo, los valores de media un poco más bajos obtenidos en el ítem 7.03 (que explicitaba la posibilidad de volver a entregar los trabajos mejorados), da a entender que el alumnado no siempre percibió que se diera esa posibilidad, así que habría habido casos en los que el proceso quedó, hasta cierto punto, interrumpido.

Cuando el alumnado se enfrenta a elaboraciones más complejas, con un alto componente procesual, se detectan los reconocimientos de una mayor calidad en el contenido, valor percibido de la colaboración y mejora en la obtención de resultados. Así, otras ventajas que el alumnado destacó muy favorablemente en los cuestionarios, y que coinciden con lo dicho en la literatura sobre el tema, fueron las de que estos sistemas de evaluación mejoran la calidad de los trabajos (ítem 12.12), ayudan a que el trabajo en equipo se plantee de forma colaborativa (ítem 12.05), favorecen que se aprendan formas alternativas de evaluación (ítem 12.21) y mejoran el rendimiento académico (ítem 12.22), así como que favorecen la implicación del profesorado (ítem 12.18).

Asimismo, se trata de sistemas de evaluación continua (ítem 7.01) que están centrados en el proceso y el trabajo diario del alumnado (ítem 12.03), lo cual aparte de ser plenamente

coherente con el sentido de la evaluación formativa, hace que estos procesos resulten más motivadores (ítem 12.06). Es destacable que a pesar de que se trate de aprendizajes procesuales, donde muchas veces se diseña la enseñanza con una mayor duración, el alumnado le atribuye un carácter motivado. Ese carácter procesual de los sistemas fue también remarcado por el profesorado en los autoinformes, destacando que ello sirvió para propiciar una mayor participación del alumnado.

La participación del alumnado en los procesos de evaluación es un aspecto de gran importancia para la evaluación formativa. Al respecto, según los resultados de los autoinformes, la existencia de distintas modalidades de evaluación (cuestión que también fue destacada por el alumnado en los grupos de discusión), se tradujo en que hubo más de una modalidad de evaluación en seis de las ocho asignaturas, si bien es cierto que según los datos aportados por el propio profesorado, la más frecuente siguió siendo la heteroevaluación. Por su parte, la autoevaluación fue la modalidad menos frecuente, y la coevaluación y la evaluación compartida solo obtuvieron resultados ligeramente mejores. Estos últimos datos difieren de los proporcionados por el alumnado en los cuestionarios, donde se indica que la modalidad de evaluación más practicada fue la autoevaluación, mientras que la coevaluación y la calificación dialogada lo fueron menos. Es bastante probable que estos resultados se puedan explicar, al menos en parte, por diferencias en la comprensión y uso de los términos relativos a la evaluación y la calificación entre el profesorado y el alumnado. Tampoco sería extraño que el alumnado le dé más peso a los procesos de autoevaluación vividos (por lo que suponen de experiencia de valoración de su propio trabajo) que el que realmente han tenido desde la óptica del profesorado.

En cualquier caso, el predominio de la heteroevaluación indica que a pesar de que no se duda de la importancia de la participación del alumnado en los procesos de evaluación (en la línea de lo manifestado por autores como Boud et al., 2010; Cano, 2008; Carless, 2007; Escudero, 2010; Fernández, 2010; Gibbs y Simpson, 2004; López y Sicilia, 2017; Ruíz et al., 2013; Stobart, 2010), todavía cuesta mucho superar las tendencias tradicionales a la hora de evaluar.

Otras de las ventajas reconocidas por el alumnado en los cuestionarios fue lo concerniente a que se le explicaban previamente los criterios de calidad de los distintos trabajos y exámenes (ítem 7.06) y que el sistema y los criterios de calificación eran conocidos desde el principio de la asignatura (ítem 9.06).

A eso se sumó la percepción de que se trataba de una evaluación que propiciaba una calificación más justa (ítem 12.07) y justificada (ítem 9.07), y que evaluaba todos los aspectos posibles (ítem 12.14). Por su parte, el profesorado también destacó el hecho de la mayor justicia en las calificaciones, lo cual habla, desde nuestro punto de vista, de la dimensión ética que acompaña al desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva formativa.

Responder enteramente a lo que necesita el alumnado en su aprendizaje da solidez a la evaluación formativa como modelo. En este sentido cabe entender los resultados favorables que hablan de que estos sistemas proporcionan alternativas a todos los estudiantes (ítem 12.01). Y es que uno de los aspectos que contribuye a la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, es lo que tiene que ver con la existencia de distintas vías de evaluación, de manera que en línea con lo expresado por Álvarez (2001), la evaluación formativa debe evitar la imposición de un único tipo de evaluación y dar

respuesta, desde una perspectiva ética, a las diversas problemáticas del alumnado a través de la provisión de diversas vías de evaluación. En los autoinformes, esto ha quedado atestiguado por el hecho de que hubo más de una vía en siete de las ocho asignaturas, siendo, como era lógico y esperable, la vía procesual-continua la única que estuvo presente en todas las asignaturas. Unido a ello, y también de forma lógica y coherente, en todas esas vías de evaluación se contó, siempre o de forma habitual, con distintas actividades de evaluación, de manera que tal y como había apuntado el alumnado en el ítem 9.01 del cuestionario, la calificación de la asignatura no dependió, únicamente, de la posible existencia de un examen final. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Jiménez, Navarro y Pintor (2010) con datos procedentes del conjunto del estado español.

Hay que resaltar que la ventaja menos valorada en los cuestionarios fue la relativa a que el sistema de evaluación hubiera sido previamente negociado y consensuado (ítem 12.02), lo cual unido a unos resultados todavía más bajos en el ítem relativo a la negociación del programa de la asignatura al comienzo de curso (ítem 1), da a entender que los espacios de consenso no han sido, en general, lo amplios que cabría esperar y desear, lo cual constituye una merma de la capacidad reequilibradora que debe tener una evaluación formativa que aspira a ser también compartida.

Por el contrario, en los grupos de discusión, la existencia de consensos fue destacada como una de las ventajas más importantes de estos sistemas. Esta aparente contradicción se explica porque la mayoría de las contribuciones a la categoría ‘Consensos’ de los grupos de discusión, se dieron en el seno de una misma asignatura (ocho de las doce contribuciones), mientras que por el contrario, en cinco de las nueve asignaturas con representación de alumnado, no hubo ninguna referencia al respecto. De manera similar, en los autoinformes se comprueba que la existencia de consensos fue una ventaja que apareció destacada gracias a las aportaciones de una parte del profesorado, ya que la realidad es que únicamente hubo espacios de negociación en cuatro de las ocho asignaturas en las que se cumplimentó el autoinforme. Por tanto, y de acuerdo con lo que reflejaban los resultados de los cuestionarios, lo que se pone de manifiesto es que en la mitad de las asignaturas del proyecto no se dieron los niveles y espacios de consenso que cabría esperar y desear.

La otra ventaja menos destacada en los cuestionarios fue la de que se diera un seguimiento más individualizado del alumno (ítem 12.16), cosa que contrasta con los resultados del ítem 12.08 referido, expresamente, a la mejora de la tutela académica (seguimiento y ayuda) del alumno. Al respecto, la diferencia cabe entenderla desde el énfasis en lo individual del primer ítem, mientras que en el segundo, la tutela académica puede tener, y de hecho suele tener, un carácter más grupal y colectivo. También puede que se trate de que el seguimiento individualizado sea una necesidad que no siempre está atendida satisfactoriamente. Desde la perspectiva del profesorado, expresada en los autoinformes, el seguimiento del alumnado tuvo una presencia destacada, pero a la luz de los resultados del cuestionario, es posible que los estudiantes hayan estado pensando en un seguimiento fundamentalmente colectivo.

Centrados en lo individual, parece lógico pensar que los resultados menos positivos obtenidos en ese ítem 12.16 del cuestionario pudieran guardar cierta relación con el número de estudiantes de los grupos clase. Sin embargo cuando vemos los resultados del ítem a la luz del análisis estadístico comparativo hecho con base a la variable independiente ‘nº de alumnos’, nos encontramos con que si bien es cierto que en las asignaturas con más alumnos (más de 85 = nivel 3 de la variable) es donde se dan, en general, los resultados más bajos, también lo es que en las asignaturas con un número de alumnos entre 56 y 85 (nivel

2 de la variable), se consiguieron mejores resultados que en las asignaturas con un número de alumnos igual o menor a 55 (nivel 1 de la variable). El hecho añadido de que en algunos ítems, el valor del nivel 2 de la variable constituya un subconjunto homogéneo diferenciado del conformado por los valores de los niveles 1 y 3, parece apuntar a que no cabe concluir que los sistemas de evaluación formativa funcionen mejor con grupos medianos que con grupos reducidos, sino que en el caso concreto de nuestro proyecto de innovación, en las asignaturas con un número intermedio de alumnos se hicieron planteamientos que resultaron ser claramente favorecedores de dichos sistemas.

Siguiendo con los resultados del análisis comparativo en lo tocante a ventajas de los sistemas de evaluación, desde el punto de vista de la variable independiente dicotómica ‘tipo de titulación’ nos encontramos con que las diferencias más significativas se han dado, casi exclusivamente, a favor de las asignaturas de la rama de Educación. Es el caso de lo concerniente a la adquisición de competencias profesionales (ítems 3, 11.01, 11.04 y 11.10) y a la práctica totalidad de las ventajas recogidas en la pregunta 12 del cuestionario. De hecho, las únicas diferencias significativas favorables a las asignaturas ajenas a la rama de Educación, aparte del uso de proyectos tutelados (ítem 4.021), fueron las relativas al uso de plataformas virtuales (ítem 5.05) y al desarrollo de la competencia del uso de las TIC (ítem 11.08), lo cual se explica, en buena medida, porque en dos de esas asignaturas (“Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” y “Estadística aplicada a las ciencias sociales”), era fundamental todo lo concerniente al uso de las TIC.

Aun cuando las muestras de las asignaturas de una y otra rama no estaban equilibradas (había siete asignaturas de la rama de Educación frente a tres de otras ramas del conocimiento), entendemos que los resultados positivos que se han dado a favor de las de Educación son lógicos por dos motivos:

- 1º) En la formación inicial de los maestros y pedagogos, lo referido a la evaluación no es solo una parte del funcionamiento normal de las asignaturas, sino que es, en sí mismo, un saber y una capacidad de carácter profesional esencial. Esto favorece que pueda ser objeto de un tratamiento más amplio y relevante.
- 2º) El proyecto de innovación analizado en esta tesis era el tercero que se desarrollaba en nuestra universidad sobre la temática de la evaluación formativa, y al igual que en años anteriores fue producto de una iniciativa llevada a cabo por un grupo de profesores y profesoras de la Facultad de Educación. Justamente fue este año que se produjo la incorporación de profesorado procedente de otras ramas del conocimiento, profesorado que no había trabajado con la evaluación formativa y que tenía un conocimiento escaso acerca de ella. Es decir, que se dio la coincidencia de que las tres asignaturas que no pertenecían a la rama de Educación fueron, justamente, las tres que contaban con profesorado novel.

En coherencia con lo último que acabamos de indicar, cuando nos fijamos en las diferencias más significativas que se han dado asociadas a la variable independiente ‘experiencia del profesor’, nos encontramos con que solo en los casos del uso de plataformas virtuales (ítem 5.05) y del desarrollo de la competencia profesional del uso de las TIC (ítem 11.08), las diferencias significativas se han dado a favor del profesorado novel (nivel 1 de la variable), lo cual se explica, principalmente, por el hecho de que de las tres asignaturas atendidas por profesorado novel, dos fueron las ya citadas de “Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” y de “Estadística aplicada a las ciencias sociales”, donde el uso de las TIC era esencial.

Parece que tanto para lo sucedido en las asignaturas de la rama de Educación como en las vinculadas a las TIC, que el sistema de evaluación se ha visto beneficiado de la preocupación docente por la orientación profesionalizante trasladada al aprendizaje

La experiencia docente y un largo proceso de adquisición siempre se ha visto como una condición favorable (Conde y Martín, 2016; Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011), pero cabría introducir algún matiz de acuerdo a nuestros resultados. En los casos referidos al desarrollo competencial y a las ventajas de los sistemas de evaluación formativa recogidas en la pregunta 12 del cuestionario, las diferencias se han dado siempre a favor del profesorado con experiencia media (nivel 2 de la variable) y del profesorado experto (nivel 3 de la variable), pero hay que apuntar que hubo más diferencias favorables al profesorado con experiencia media respecto al novel, que del profesorado experto respecto al mismo. Cabría pensar, a la luz de este último dato, que mientras la ausencia de experiencia es un aspecto que evidentemente condiciona los resultados, cuando un profesor ha adquirido un cierto grado de experiencia, son otras variables las que van cobrando más peso.

El sistema de evaluación encierra conceptos complejos que requieren ser asimilados didácticamente por parte del alumnado y ser vividos en experiencias prácticas. Como es lógico, para esto se necesita tiempo, siendo poco factible cuando el alumnado se inicia en su andadura universitaria. En esta línea, y en cuanto a la variable independiente ‘curso’, han sido las asignaturas del primer curso (nivel 1 de la variable) las que han acumulado, desfavorablemente, el mayor número de diferencias significativas respecto al resto de los cursos, lo cual se puede explicar por el hecho de que el alumnado de 1º se encuentra en un período de adaptación a los estudios universitarios que impide que pueda captar algunos de los aspectos inherentes a sistemas de evaluación más complejos con los que no está habituado. Pero a eso hay que sumarle la circunstancia, en el caso de nuestro proyecto, de que fue en 1º donde estaban situadas las tres asignaturas que pertenecían a ramas de conocimiento distintas a la de Educación e impartidas por profesorado novel.

Con todo, llama la atención de que hayan sido las asignaturas de 2º curso (nivel 2 de la variable) las que han acumulado mayor número de diferencias favorablemente significativas. De hecho, no deja de ser relevante que entre los ítems de carácter positivo, sea solo en el que habla de las similitudes del sistema de evaluación con los vividos en otras asignaturas (ítem 7.07), donde las diferencias significativas no siguen esa tendencia, lo que indica que es el alumnado de las asignaturas del 2º curso el que ha percibido más diferencias entre el sistema de evaluación vivido y el que había experimentado en otras materias.

No pensamos que esos resultados deban interpretarse en términos de que la ubicación en 2º curso es más positiva, en sí misma, que la ubicación en cursos más avanzados de la titulación. La explicación debería encontrarse en otro sitio. Al respecto, y cuando nos fijamos en los rasgos comunes a las asignaturas de 2º, nos encontramos con que se trata de tres asignaturas de la rama de Educación, impartidas por profesorado con experiencia media, con 6.0 u 8.0 créditos, y que a diferencia de las situadas en 3º y en 4º, eran asignaturas obligatorias pertenecientes a titulaciones de grado de reciente creación. Por el contrario, las ubicadas en los cursos 3º y 4º eran, todas ellas, asignaturas optativas pertenecientes a titulaciones en aquel momento en extinción, lo que puede invitar a pensar en contextos y situaciones, por lo menos hasta un cierto punto, con un menor nivel de

exigencia. Todo eso podría explicar, en cierta medida, los buenos resultados obtenidos en las tres asignaturas del 2º curso para la gran mayoría de los ítems y para todas las variables.

Los sistemas de evaluación formativa son sistemas procesuales y sistemáticos que se ven favorecidos por la existencia de un mayor tiempo de desarrollo de las asignaturas, ya que esto favorece que se puedan dar con mayores garantías y calidad y ser percibidos mejor por el alumnado. Así, cuando nos fijamos en la variable independiente ‘nº de créditos’ de las asignaturas, y aun cuando sea preciso adoptar una lógica precaución en el análisis de los resultados debido a que se trata de la variable en la que las muestras por nivel han estado más desequilibradas (dos asignaturas con 4.5 créditos; siete con 6.0 créditos; una con 8.0 créditos), lo cierto es que tal y como cabría esperar, las diferencias más significativas se han dado a favor de las asignaturas de 6.0 y 8.0 créditos (niveles 2 y 3 de la variable) frente a las asignaturas de 4.5 créditos (nivel 1 de la variable). De hecho, vuelve a ser relevante que entre los ítems de carácter positivo, sea solo el que habla de las similitudes del sistema de evaluación con los vividos en otras asignaturas (ítem 7.07) el que arroja diferencias significativas a favor de las asignaturas de 4.5 créditos, lo que indica que su alumnado ha sido el que ha percibido menos diferencias en el sistema de evaluación respecto a los de otras asignaturas.

La otra salvedad más significativa a la regla de que los resultados son más positivos conforme aumenta el número de créditos de las asignaturas, se da en el ítem relativo al desarrollo de la competencia profesional del uso de las TIC (ítem 11.08), donde los resultados son mejores para las asignaturas de 6.0 créditos que para las de 8.0 créditos. La explicación radicaría en que las asignaturas de “Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” y de “Estadística aplicada a las ciencias sociales”, a las que ya hemos hecho referencia en más de una ocasión, pertenecían al grupo de asignaturas de 6.0 créditos.

Como vimos más arriba, el número de estudiantes a los que tiene que atender el profesorado es, sin duda, un factor relevante a tener en cuenta en los procesos de evaluación formativa. Así, autores como López (2008, 2009) y López et al. (2007, 2015), dejan constancia de que los grupos numerosos condicionan fuertemente los procesos de evaluación formativa y pueden dificultarlos seriamente, mientras que Sánchez (2011) concluye que en grupos numerosos se da un impedimento real para llevar a cabo una evaluación profunda (uno de cuyos rasgos es que sea formativa). En esa línea, si nos centramos en los resultados para la variable independiente ‘nº de alumnos’, cabe recordar lo dicho más arriba acerca de los buenos resultados obtenidos en los grupos con 56 a 85 alumnos (nivel 2 de la variable) y el hecho de que haya sido en los grupos más numerosos (asignaturas de más de 85 alumnos = nivel 3 de la variable) donde en general, y de forma bastante lógica, se obtuvieron los resultados más bajos. De hecho, esto último fue siempre así exceptuando casos concretos como el del ítem 5.05 (uso de plataformas virtuales) y del ítem 11.08 (desarrollo de la competencia del uso de las TIC), lo cual encaja con el hecho de que se recurriera a las TIC para intentar atender mejor a un elevado número de alumnos. A eso habría que añadirle que las dos asignaturas con mayor número de alumnos eran, precisamente, las de “Expresión gráfica y diseño asistido por ordenador” y de “Estadística aplicada a las ciencias sociales”, con lo que todavía parece más evidente que los resultados hayan sido los obtenidos.

Otro de los factores cruciales para el desarrollo de los sistemas de evaluación formativa es lo referente a la carga de trabajo del alumnado. Ciñéndonos a los datos numéricos de horas de trabajo señaladas en los autoinformes, lo primero que hay que precisar es que estos

datos solo se recogieron en cuatro de los ocho autoinformes, y que en uno de ellos, se superó con mucho el límite de carga horaria prevista. Por el contrario, en los tres casos restantes, las horas de trabajo empleadas fueron inferiores a lo que correspondería al número de créditos de las asignaturas. Esto está en consonancia con los propios resultados aportados por el alumnado en el cuestionario, donde para el ítem 13.08, que plantea la existencia de una desproporción trabajo/créditos, los valores de media obtenidos han sido de 2,32 sobre 5,0. Asimismo, en los grupos de discusión, ningún representante del alumnado se quejó de la existencia de exceso de trabajo y, por el contrario, una alumna destacó expresamente que la carga de trabajo, en su asignatura, había sido proporcionada. Así pues, lo anterior encaja, en líneas generales, con los resultados obtenidos por autores como Castejón et al. (2011), Julián et al. (2010), López et al. (2013, 2016), Martínez et al. (2015) y Romero et al. (2014), acerca de que aun cuando es cierto que el alumnado tiene que trabajar más con este tipo de metodologías y procesos de aprendizaje que con los sistemas tradicionales, en la mayoría de los casos eso no implica que haya una desproporción entre la carga de trabajo y los créditos de las asignaturas.

Por último, y también en consonancia con lo manifestado por el alumnado en los cuestionarios, los datos recogidos en los autoinformes avalan la mejora del rendimiento académico que propician estos sistemas de evaluación, lo cual ha sido señalado, asimismo, por autores tales como Buscà et al. (2010), Fraile, López, Castejón y Romero (2013), López (2009), López et al. (2015, 2016), Navarro et al. (2010) y Romero et al. (2014).

En función de todo este amplio abanico de ventajas que hemos venido comentando, no es de extrañar que se haya dado un alto grado de satisfacción del alumnado respecto a los sistemas de evaluación de las asignaturas (ítem 15 del cuestionario), y a las asignaturas en su conjunto (ítem 14), lo cual es de suma importancia y supone un respaldo muy importante hacia ellos. En ese sentido, el hecho de que del total de 190 contribuciones que hizo el alumnado participante en los grupos de discusión a las distintas categorías, 107 (un 56,3%) se hayan dado en clave de ventajas, vuelve a poner de manifiesto la percepción mayoritariamente positiva de los estudiantes acerca de los sistemas de evaluación que habían experimentado.

Asimismo, y desde la perspectiva del profesorado participante en el proyecto de innovación, el que la mayoría de las contribuciones volcadas en los autoinformes hayan quedado encuadradas dentro de las categorías pertenecientes a la dimensión ‘Ventajas’ (122 de un total de 175 aportaciones; un 69,7%), habla también muy favorablemente de las experiencias llevadas a cabo.

Recapitulando, de toda esta discusión realizada alrededor del objetivo 1, se deduce que tal y como se adelantaba en el comentario inicial que lo acompañaba, una de las ventajas más relevantes que aportan los sistemas de evaluación formativa es la que tiene que ver con la orientación que ofrece al alumnado en su aprendizaje y la potenciación del mismo. De hecho, esta ventaja se ha revelado como la más fuerte de nuestro estudio. Sin embargo, y como ha quedado atestiguado, estos sistemas poseen muchas otras ventajas y fortalezas, por lo que vuelven a resultarnos sorprendentes las serias dificultades y reticencias que se dan para su implantación y generalización dentro de la Enseñanza Superior, máxime cuando resulta evidente que los sistemas tradicionales de evaluación, aparte de tener sus propios y fuertes inconvenientes, no resultan los más adecuados para afrontar los retos y exigencias planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el modelo competencial derivado del mismo.

Objetivo 2. Comprobar los inconvenientes que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa que se aplican.

Comentario: Algunos de los principales inconvenientes que se atribuyen a los sistemas de evaluación formativa están relacionados con su mayor complejidad, con un aumento de la carga de trabajo del alumnado y el profesorado y con el número elevado de alumnos y alumnas en los grupos-clase.

En estrecha relación con lo dicho en la discusión realizada para el objetivo 1, el análisis descriptivo de los datos obtenidos en la pregunta 13 del cuestionario, que es la que de forma directa abordaba los inconvenientes del sistema de evaluación de las asignaturas, reveló que solo en tres ítems se obtuvieron valores de media por encima de 3,0 (en una escala del 1 al 5), lo que da a entender que el alumnado no ha percibido grandes inconvenientes asociados a estos sistemas de evaluación. Esto se ve corroborado por el hecho de que del total de 190 contribuciones que hizo el alumnado participante en los grupos de discusión a las distintas categorías, solo el 23,1% del total (44 contribuciones), tuvo que ver con inconvenientes de los sistemas de evaluación. Asimismo, y atendiendo a los autoinformes, el número de aportaciones formuladas en clave de inconvenientes por el profesorado fue significativamente menor al de las formuladas en clave de ventajas (35 frente a 122). Hasta aquí, la aplicación de sistemas de evaluación formativa concita más ventajas que inconvenientes.

A pesar de lo anterior, no se puede obviar que la investigación ha puesto de manifiesto la existencia de distintas disfunciones que van en la línea de algunos de los inconvenientes más citados en la literatura sobre el tema (Buscà et al., 2010; Gutiérrez et al., 2013; López, 2008 y 2009; López et al., 2011b, 2015; Margalef, 2014; Martínez et al., 2015; Navarro et al., 2010; Pérez et al., 2008; Sánchez, 2011; Vallés et al., 2011; Zaragoza et al., 2009).

La propia naturaleza procesual de estos sistemas, y la importancia del trabajo diario asociado a los mismos, explican que el inconveniente más destacado haya sido el relativo a que exigen mayor esfuerzo que los sistemas tradicionales (ítem 13.05). Eso coincide con el hecho de que uno de los inconvenientes citados en el grupo de expertos fuera precisamente éste: la exigencia de mayores niveles de esfuerzo y trabajo para los agentes implicados.

Aun así, y como se ha dicho con anterioridad, los resultados sobre la carga de trabajo del alumnado arrojados por el ítem 13.08 del cuestionario (existe una desproporción trabajo/créditos), y también por los emanados de los grupos de discusión y de los autoinformes, revelan que excepto en el caso de una asignatura, esa carga fue proporcionada a los créditos de las asignaturas, por lo que el mayor esfuerzo demandado no se tradujo en un exceso de trabajo. Lo anterior es muy importante, porque como vimos en el capítulo 3 al hablar del tema de la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa, lo más habitual es que la forma de evaluación que nos ocupa aparezca asociada, directamente, con el hecho de que no se llegue a producir una sobrecarga de trabajo en las condiciones reales del alumnado y del profesorado (López, 2009; López y Pérez, 2017; López y Sicilia, 2017; Monjas y Torrego, 2010; Navarro et al., 2010; Pérez et al., 2008; Vallés et al., 2011).

En el caso de los profesores, sin embargo, los datos recogidos en los autoinformes acerca de las horas de trabajo empleadas por los docentes, muestran que hubo casos en los que se dio una sobrecarga de trabajo muy notable. Ciñéndonos a los datos numéricos, lo primero que hay que precisar es que estos solo se recogieron en cuatro de los ocho autoinformes (los mismos que recogían datos de carga de trabajo del alumnado), y que en un caso, no reflejaban esa sobrecarga de trabajo. Aun así, en los tres casos restantes, las cantidades horarias resultaron ser significativamente superiores a lo que cabría esperar, lo cual se vio acentuado por el hecho de que en ellos estaba implicado tanto profesorado experto como profesorado con experiencia media y profesorado novel, por lo que el exceso no cabe atribuirlo a una mala planificación fruto de falta de experiencia con estos sistemas.

En consecuencia, y al menos en los casos de los tres autoinformes citados, estaríamos ante situaciones no deseadas que diferirían de la tendencia general manifestada por autores como Castejón et al. (2011), Julián et al. (2010), López et al. (2013, 2016) y Romero et al. (2014), los cuales indican que aunque es cierto que aplicar sistemas de evaluación formativa implica más trabajo que seguir los métodos tradicionales, normalmente no se constata que se trate de una carga significativamente mayor, ni mucho menos excesiva para el profesorado.

Las diferencias que tienen los sistemas de evaluación formativa respecto a los sistemas tradicionales, y la poca experiencia que el alumnado tiene con ellos, explican que el segundo inconveniente más destacado en los cuestionarios haya sido que estos sistemas precisan ser comprendidos previamente (ítem 13.04). Esto enlaza con el hecho de que uno de los inconvenientes más citados por el alumnado en los grupos de discusión fue el referido a su inexperiencia con estos sistemas, lo cual también fue resaltado por el profesorado en los autoinformes y por los expertos, quienes matizaron que se trataría de un problema más evidente en las primeras fases de los procesos. Lo anterior también vendría también corroborado, hasta cierto punto, por los resultados obtenidos en el ítem 13.15 del cuestionario (falta de costumbre en el alumnado), si bien el valor de media obtenido en el mismo (2,92 sobre 5) no fue tan bajo como cabría esperar. Es posible que esos inconvenientes hayan estado contrarrestados por algunas de las ventajas vistas con anterioridad, por ejemplo la que tiene que ver con el hecho de que desde el principio de la asignatura se explicaba el sistema de evaluación y sus criterios de calificación, lo que hacía que fueran conocidos (ítem 9.06). Esto podría explicar, a su vez, los valores bastante bajos obtenidos en los ítems 13.09 (el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro) y 13.10 (el sistema genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre lo que hay que realizar).

Aun cuando esos bajos valores obtenidos en el ítem 13.09, y la ausencia de referencias directas al tema en los grupos de discusión, indican que la complejidad de los sistemas de evaluación formativa no llegó a revelarse como un problema destacable para el alumnado, es cierto que tanto el profesorado participante en el proyecto de innovación como los expertos sí que alertaron de que ésta es una realidad que conviene tener en cuenta. Solo así se estará en condiciones de poder contrarrestar las dudas e incertidumbres que pudieran surgirle al alumnado.

Asimismo, y a pesar de los bajos valores de media obtenidos en el ítem 13.10, lo cierto es que el análisis comparativo de los datos del cuestionario nos indica que éste ha sido uno de los dos ítems en el que se han dado diferencias más significativas desde el punto de vista de

la variable independiente dicotómica ‘tipo de titulación’. Concretamente, se obtuvieron valores más altos (peores resultados) en las asignaturas que no pertenecían a la rama de Educación que en las asignaturas que sí que pertenecían a ella. La explicación estaría, como vimos en la discusión sobre el objetivo 1, en el mayor peso que tiene el tema de la evaluación en las asignaturas de Educación y por haber coincidido que las asignaturas que no pertenecían a ella fueron impartidas por profesorado novel.

Como acabamos de decir, y como era de esperar, estos temas de la mayor complejidad de estos sistemas y de las dudas e incertidumbres que eso puede conllevar, están presentes dentro de las diferencias más significativas que se han dado en los cuestionarios asociadas a la variable independiente ‘experiencia del profesor’. Lo que ha ocurrido es que aun cuando los valores de media de los ítems implicados fueron bastante bajos en todos los casos, tuvieron menos presencia (por tanto, mejores resultados) en las asignaturas impartidas por profesorado con experiencia media, que en las asignaturas impartidas por profesorado novel y en las asignaturas impartidas por profesorado experto. Lo primero parece lógico, no así lo segundo. Al respecto, y al igual que comentábamos en la discusión del primer objetivo, parece ser que mientras la ausencia de experiencia es un aspecto que evidentemente condiciona los resultados, cuando un profesor ya la ha adquirido en cierto nivel, son otras variables las que van cobrando más peso. Es en este sentido que cabe entender el empuje positivo proporcionado a los resultados por algunas de las asignaturas impartidas por profesorado con experiencia media y de las que ya hablamos en el momento de discutir sobre los resultados de la variable ‘curso’ para el primer objetivo.

La conveniencia de que el alumnado participe activamente en los procesos de evaluación, y la consiguiente existencia de distintas modalidades de evaluación, ha sido resaltada y defendida con anterioridad. Es por eso que, desde nuestro punto de vista, lo referido a la exigencia de que el alumnado se autoevalúe (ítem 13.14) no puede ser considerado realmente un inconveniente, por mucho que la palabra “exigencia” introduzca un matiz negativo. Aun así, no hay que olvidar que se trató del tercer “inconveniente” más resaltado en los cuestionarios, siendo ese ítem el segundo en el que se dieron las diferencias más significativas para la variable independiente dicotómica ‘tipo de titulación’. En este caso, los valores más altos se obtuvieron en las asignaturas de la rama de Educación, lo que se explicaría porque en ellas, esa participación del alumnado fue más demandada que en las asignaturas que no pertenecían a esa rama. Asimismo hay que destacar que también en ese ítem se dieron algunas de las diferencias más significativas asociadas a la variable ‘experiencia del profesor’. Concretamente, los valores más altos se centraron en las asignaturas impartidas por profesorado con experiencia media y en las asignaturas impartidas por profesorado experto, lo que se justificaría porque en coherencia con la importancia de la participación del alumnado en los sistemas de evaluación, fue el profesorado experimentado el que más la demandó.

Lo anterior guarda relación con el hecho de que el problema más remarcado en los grupos de discusión haya sido el de las reticencias ante las modalidades de evaluación (fundamentalmente ante la autoevaluación y la coevaluación, si bien hay que precisar que el alumnado estaba hablando, realmente, de autocalificación y de co-calificación). Lo que se pone en evidencia es que el alumnado manifiesta dudas acerca de que esté capacitado para juzgar, adecuadamente, su trabajo y el de los demás, lo cual hace que se sienta incómodo (Buscà et al., 2012; Fraile y Cornejo, 2012). Es cierto que las reticencias se dan, como se ha dicho, cuando hay calificaciones de por medio (no en la evaluación en sentido amplio), pero ser consciente de esta realidad debe ser un primer paso para solucionar el problema.

Dicha solución pasaría, al menos en parte, por explorar opciones alternativas de encauzar la participación del alumnado en la evaluación: correcciones anónimas, utilización de instrumentos de valoración consensuados con el alumnado, etc.

Los trabajos grupales suelen ser una modalidad de actividad de aprendizaje muy utilizada en muchas titulaciones y precisan de un adecuado planteamiento y seguimiento si no quieren ser fuente de conflictos y problemas. En ese sentido, no es extraño que el segundo inconveniente más señalado por el alumnado en los grupos de discusión, haya sido el de la existencia de aspectos negativos en el desarrollo de los trabajos grupales (categoría ‘Deficiencias de los trabajos grupales’), sobre todo los referidos a la desigual implicación y participación de los distintos componentes del grupo en la realización de los trabajos, a la forma compartimentalizada de llevarlos a cabo, y al escaso control de todo esto por parte del profesorado. Estos resultados contrastan con los resultados positivos obtenidos en el cuestionario para el ítem 12.05 (se plantea el trabajo en forma colaborativa) y con los resultados bastante bajos obtenidos en el ítem 13.06 (existe dificultad para trabajar en grupo), si bien aquí los resultados no fueron tan favorables. La explicación cabría encontrarla, al menos en parte, en el hecho de que las contribuciones a esta categoría procedieron del alumnado de tres de las nueve asignaturas representadas en los grupos de discusión, lo que podría dar a entender que se trató de un problema más evidente en unas asignaturas que en otras.

La existencia de criterios de evaluación y calificación, claros y conocidos, para la realización de las distintas actividades y trabajos es de evidente importancia. Por ello es especialmente relevante que uno de los inconvenientes más citados por el alumnado en los grupos de discusión haya sido la falta de criterios de evaluación suficientemente claros (categoría ‘Criterios deficientes’). Esto último dejaría en evidencia deficiencias en la provisión de información previa, dimensión del *feedback* a la que, tal y como vimos en el capítulo 2, se le suele denominar *feedup* (Hattie y Timperley, 2007). Estos resultados obtenidos en los grupos de discusión contrastan con los ya comentados para algunos ítems del cuestionario. Concretamente, nos referimos a los altos valores obtenidos en el ítem 9.06 (desde el principio de la asignatura se explicaban el sistema de evaluación de la asignatura y sus criterios de calificación, lo que hacía que fueran conocidos) y, a los valores bastante bajos obtenidos en los ítems 13.09 (el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro) y 13.10 (el sistema general inseguridad e incertidumbre, dudas sobre lo que hay que realizar). Una vez más, la aparente contradicción en los resultados cabría explicarla en base a las diferencias existentes entre asignaturas, lo cual hizo que algunos alumnos participantes en los grupos de discusión destacaran el tema como problemático, y otros no comentaran nada. Con todo, el que sea un problema citado en cuatro de las nueve asignaturas, es algo a tener muy en cuenta.

Otro de los inconvenientes señalados por el alumnado en los grupos de discusión fue el referido a un insuficiente seguimiento del alumnado. Esto encaja con lo ya visto en la discusión del objetivo 1 acerca de que una de las ventajas con resultados menos favorables, fue la de que se diera un seguimiento más individualizado del alumno (ítem 12.16), cosa que contrastaba con los resultados del ítem 12.08 referido, expresamente, a la mejora de la tutela académica (seguimiento y ayuda) del alumno. Como comentábamos entonces, cabe entender la diferencia desde el énfasis en lo individual del primer caso, frente al carácter más grupal y colectivo del segundo.

Por otro lado, otro de los inconvenientes indicados en los grupos de discusión fue el de la existencia de desajustes en las calificaciones. Esto sí que contrasta con lo visto para el objetivo 1, ya que allí, tanto el alumnado como el profesorado destacaban positivamente la ventaja de que las calificaciones fueron más justas de lo que solían ser con otros sistemas de evaluación. Asimismo, también contrasta con los bajos valores de media (1,87 sobre 5) obtenidos en el ítem 13.13 del cuestionario (la valoración del trabajo es subjetiva). Una vez más, esto pone en evidencia las diferencias existentes entre asignaturas (el problema fue comentado por el alumnado de tres de las nueve asignaturas con representación en los grupos de discusión) y no reflejaría una tendencia general, sino más bien lo contrario.

En el caso concreto de los expertos, el inconveniente más resaltado tuvo que ver con la ausencia de formación que, de manera general, se da en el profesorado para llevar a cabo este tipo de sistemas de evaluación. Lo anterior refleja la reducida presencia de la evaluación formativa en el seno de la universidad española, tanto por el peso que siguen teniendo las formas tradicionales de evaluar, como por el escasísimo reconocimiento que la evaluación formativa encuentra dentro de la legislación evaluativa de la gran mayoría de las universidades de nuestro país (como se pudo comprobar con detalle en el capítulo 1). Si a todo eso le sumamos las propias exigencias y retos que plantea este tipo de evaluación, se comprenderá fácilmente el peso otorgado por los expertos a este aspecto. Y es que para asumir, impulsar y desarrollar sistemas de evaluación formativa es preciso que el profesorado cuente con una formación adecuada (Santos, Castejón y Martínez, 2014). Esto encaja perfectamente con que en los cuestionarios, y para la variable ‘experiencia del profesorado’, los resultados menos positivos se obtuvieran en las asignaturas atendidas por profesorado novel y con reducido conocimiento sobre el tema.

Centrándonos ahora en otros resultados obtenidos a partir del análisis comparativo de los datos del cuestionario, nos encontramos con que desde el punto de vista de la variable ‘curso’, el comportamiento vuelve a ser similar al visto para las ventajas en la discusión del objetivo 1, es decir, los resultados más favorables (valores de media más bajos en los ítems que recogen inconvenientes del sistema), se han dado en las asignaturas del 2º curso frente a los obtenidos en las asignaturas del resto de cursos, siendo esa diferencia más evidente respecto a las del primer curso. Asimismo, y al igual que indicábamos en la discusión del objetivo 1, siendo lógico que los resultados menos favorables se den en las asignaturas de 1º, el que los de 2º hayan sido mejores que los de cursos más avanzados solo cabría explicarlo, desde nuestro punto de vista, por lo dicho allí sobre las características que concurren en las asignaturas de 2º, y en ningún caso con base a que la ubicación de una asignatura en ese curso fuera más positiva, en sí misma, que la ubicación en cursos más avanzados de la titulación.

Fijándonos en la variable independiente ‘nº de créditos’ de las asignaturas, en los ítems de inconvenientes en los que se han dado diferencias muy significativas se vuelve a observar que esos inconvenientes se hacen menos relevantes en las asignaturas con más créditos, lo cual encaja en la lógica de que una mayor duración de la asignatura favorece el mejor desarrollo de sistemas de evaluación procesuales y sistemáticos como los formativos.

Por último, al mirar los resultados para la variable independiente ‘nº de alumnos’, y tal y como cabía esperar por las razones que fueron apuntadas en su momento, en todos los casos en que hubo diferencias muy significativas referidas a inconvenientes, fue en los grupos más numerosos (con más de 85 alumnos) donde se dieron las medias más altas. La

única salvedad se produjo, una vez más, en el ítem relativo a la exigencia de autoevaluarse (ítem13.14).

Al hilo de lo anterior, un inconveniente especialmente resaltado por los expertos, fue el las dificultades que puede acarrear la existencia de un número elevado de alumnos, dejándose constancia de que la evaluación formativa puede ser muy costosa de llevar a cabo con grupos numerosos de alumnos. De hecho, alguno de los expertos asoció directamente ese aspecto con la inviabilidad de los sistemas, si bien el sentir general fue que la cuestión del conocimiento del profesorado sería más importante, en este sentido, que la del número de alumnos. También en los autoinformes se abordó el tema y sus riesgos, si bien no fue uno de los inconvenientes más resaltados.

El que la variable ‘nº de alumnos’ puede ser muy importante pero no tanto como a veces se piensa, se ha visto corroborado porque en las asignaturas con un número de alumnos entre 56 y 85 (nivel 2 de la variable) se consiguieron mejores resultados en general (tanto para las ventajas como para los inconvenientes) que en las asignaturas con un número de alumnos igual o menor a 55 (nivel 1 de la variable). Al respecto, volvemos a reiterar que no parece razonable extraer, a partir de ahí, que los sistemas de evaluación formativa funcionan mejor con grupos medianos que con grupos reducidos, máxime cuando estamos de acuerdo con la idea de López et al. (2008), de que si se quiere trabajar con cierta seriedad de acuerdo a las metodologías del sistema ECTS, la mayor parte del trabajo debería realizarse en grupos pequeños con un tamaño óptimo de 25 estudiantes y máximo de 40, de manera que con más de 40-50 estudiantes, comienza a ser muy complejo utilizar sistemas de evaluación formativa (López, 2009). Por tanto, y como posible explicación de nuestros resultados, cabría volver a hablar del empuje positivo proporcionado por las asignaturas de 2º impartidas por profesorado con experiencia media, asignaturas que estaban situadas en la franja de 56 a 85 alumnos.

Estos mejores resultados generales obtenidos en los grupos medianos respecto a los de menos alumnos, incidirían en lo dicho por autores como Brown y Glasner (2003), López (2006) y Winstone y Milward (2012) sobre que trabajar con grupos numerosos es una cuestión compleja, pero no por ello imposible. En ese sentido, es importante volver a recordar que la evaluación formativa no exige que los procesos de evaluación tengan que ser, como tales, de carácter individual.

A la luz de todo lo recogido en esta discusión del objetivo 2, se confirma, en mayor o menor medida, lo dicho en el comentario que lo acompañaba acerca de que algunos de los principales inconvenientes que se atribuyen a los sistemas de evaluación formativa están relacionados con su mayor complejidad, con un aumento de la carga de trabajo del alumnado y el profesorado (en nuestro caso, específicamente, del profesorado) y, hasta cierto punto, con el número elevado de alumnos y alumnas en los grupos-clase. De ellos, el que se ha manifestado con mayor intensidad ha sido, aunque no en todos los casos, el de la sobrecarga de trabajo del profesorado. En ese sentido, un exceso de trabajo, como el que se desprende de algunos de los resultados, podría poner en peligro la existencia de estos sistemas de evaluación.

Asimismo, y de acuerdo a los resultados de nuestra investigación, junto a esos inconvenientes también hay que tener en cuenta los referidos a la falta de experiencia del alumnado; a la necesidad de su previa comprensión; a las reticencias ante modalidades de evaluación tales como la autoevaluación y la coevaluación; a las deficiencias en el desarrollo

de los trabajos grupales; al insuficiente seguimiento individual del alumnado; y a la falta, más o menos generalizada, de formación del profesorado respecto a los sistemas de evaluación formativa.

Objetivo 3. Identificar las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje plantean para los sistemas de evaluación formativa que se aplican.

Comentario: Las propuestas de mejora que se plantean para los sistemas de evaluación formativa inciden fundamentalmente en intentar subsanar los inconvenientes más relevantes que se atribuyen a esos sistemas y que tienen que ver con la complejidad, la carga de trabajo y el número de alumnos.

Los inconvenientes siempre han generado dudas sobre la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa, pero, a la vez, juegan un papel de acicate para superarlos.

En la discusión referida al objetivo 2 se comentó la importancia de que los trabajos grupales se planteen de manera que sean verdaderos trabajos en equipo y se evite, así, el surgimiento de conflictos y problemas entre sus componentes. En ese sentido, y siendo que la existencia de deficiencias en dichos trabajos fue el segundo inconveniente más señalado dentro de los grupos de discusión, no es de extrañar que en ellos, algunas de las propuestas de mejora más resaltadas incidieran en que el profesor controlara más la composición y funcionamiento de los grupos. La necesidad de mejoras en los trabajos grupales también fue planteada por el profesorado en los autoinformes, lo cual, aparte de reflejar su sensibilidad ante alguno de los inconvenientes detectados por el alumnado, vendría a ser una garantía de que las peticiones de mejora de los estudiantes podrían ser oportunamente satisfechas. Concretamente, la solución propuesta por el alumnado iba en la línea de que el profesorado articulara procedimientos tendentes a garantizar formas de trabajo cooperativas (en las que todos los miembros del grupo estuvieran igualmente implicados), y que velara por su cumplimiento a través de un adecuado control y seguimiento del proceso.

La otra propuesta de mejora más reiterada por el alumnado en los grupos de discusión fue el que se promoviera la búsqueda de mayores espacios de consensos. Contar con la opinión y aportaciones del alumnado, y llegar a acuerdos con él, es una escuela de vida y para la vida, y proporciona una dimensión democrática y ética a la evaluación. Se trata además, como veíamos en el capítulo 2, de promover un aprendizaje críticamente reflexivo (Fernández, 2010). Aun cuando a simple vista puede llamar la atención que ésta haya sido una propuesta de mejora surgida en el seno de los grupos de discusión, ya que en ellos apenas se mencionó la ausencia de consensos y, por el contrario, sí que se resaltó su existencia como una de las principales ventajas de los sistemas de evaluación, la explicación estaría en el margen de mejora que cabría al respecto. De hecho, y tal y como se dijo en la discusión del objetivo 1, las contribuciones positivas acerca de la existencia de consensos y sus beneficios se dieron en el seno de unas pocas asignaturas, lo que hizo despertar en el resto del alumnado, el deseo de que este tipo de situaciones fueran más frecuentes y generalizadas.

Una vez más, el profesorado coincidió con este sentir del alumnado, lo cual se tradujo en que en los autoinformes se reiteró la idea de propiciar espacios de consenso con el

alumnado. Esta conciencia es especialmente relevante porque, a fin de cuentas, el que se generen esos espacios de negociación y consenso depende fundamentalmente del profesorado.

Otro de los inconvenientes destacados por el alumnado en los grupos de discusión había sido la existencia, en ocasiones, de criterios de evaluación y calificación deficientes. No resulta de extrañar, por tanto, que la propuesta de mejora que ocupó el tercer lugar, entre las más citadas, fuera que se garantizara la existencia de criterios que permitan al alumnado saber a qué atenerse a la hora de realizar las distintas actividades y trabajos (categoría ‘Criterios suficientes y claros’). Sin duda, el que esto sea así es un deber y responsabilidad del profesorado en cualquier contexto y circunstancia, pero más aún cuando hablamos de procesos de evaluación formativa.

La cuarta propuesta de mejora más destacada por el alumnado en los grupos de discusión se concretó en la petición de que se diera un mejor seguimiento de su trabajo por parte del profesorado. Con ello se trataría de evitar, entre otras cosas, la existencia de agravios comparativos a la hora de valorar y calificar los trabajos del alumnado, lo que contribuiría a garantizar la justicia de las calificaciones, aspecto de una dimensión ética evidente dentro del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra de las propuestas de mejora más destacadas por el profesorado en los autoinformes fue la de facilitar al alumnado un mayor conocimiento de los sistemas de evaluación formativa que sirva para contrarrestar las posibles dudas e incertidumbres que surgiesen a la hora de afrontarlos. Como se ha comentado anteriormente, el problema se debe, principalmente, a la escasa presencia de estos sistemas de evaluación, lo cual hace que el alumnado no esté habituado a ellos. Fue por eso que, como vimos en la discusión del objetivo 2, la falta de experiencia ha sido uno de los principales inconvenientes manifestados por el alumnado en los grupos de discusión. Si a esto unimos la mayor complejidad de estos sistemas respecto a los tradicionales, se entenderá perfectamente que puedan aparecer dudas e incertidumbres. En ese sentido, no hay mejor remedio para solventar el problema que invertir tiempo en que el alumnado se familiarice con esos sistemas, a sabiendas que redundará en la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando comparamos todo esto con el comentario que acompaña al objetivo y que fue formulado al principio de la investigación, se confirma que las propuestas de mejora planteadas han respondido a la necesidad de subsanar algunos de los inconvenientes más relevantes señalados por los agentes participantes en el proyecto de innovación, entre ellos lo relativo a la mayor complejidad de estos sistemas, si bien, y a diferencia con lo que se adelantaba en ese comentario, las propuestas de mejora no se han focalizado en lo concerniente a la carga de trabajo (que hay que recordar que, en general, no constituyó un inconveniente para el alumnado participante), ni en lo concerniente al número de alumnos (lo cual no ha tenido especial trascendencia en los resultados de esta investigación).

Objetivo 4. Conocer qué identifica un grupo de expertos como imprescindible para que una evaluación sea formativa y lo que siendo más o menos importante, no es imprescindible para ella, sino complementario.

Comentario: Es necesario hacer una diferenciación clara entre lo imprescindible y lo

complementario para la evaluación formativa ya que eso permitirá precisar mejor el tema de su viabilidad.

Como se planteó en el capítulo 2 al respecto de la evaluación formativa, su finalidad principal es la de promover la mejora del aprendizaje y rendimiento del alumnado a lo largo de todo el proceso (Crooks, 2001; Escudero, 2010), en consecuencia no resulta extraño que uno de los cuatro rasgos señalados por los expertos como acreditadores del carácter formativo de la evaluación, es que toda ella esté centrada y organizada alrededor de favorecer y potenciar el aprendizaje del alumnado. Esto se ha visto corroborado ampliamente en los resultados de nuestra investigación, siendo el aspecto más valorado tanto por el alumnado (en los cuestionarios y en los grupos de discusión) como por el profesorado (en los autoinformes).

Ello solo puede ser posible en la medida que realmente haya una intención y un planteamiento formativo por parte del docente, lo que se traducirá, entre otras cosas, en que el alumnado disponga, durante el proceso, del *feedback* o retroalimentación que le ayude a comprender, gestionar y regular su propio proceso de aprendizaje (Brown y Glasner, 2003; Brown y Pickford, 2013; López et al., 2016). De acuerdo con esta idea, otro de los rasgos destacados por los expertos como imprescindibles para que una evaluación pueda ser considerada formativa, es el de la existencia de un *feedback* que esté basado en unos criterios claros y conocidos por el alumnado. Esto también ha encontrado apoyo en varios de los resultados de nuestra investigación, habiendo sido la segunda ventaja más destacada por el profesorado en los autoinformes.

La retroalimentación a la que nos referimos supone tener en cuenta lo dicho en el capítulo 2 acerca de que incluya tanto el *feedback*, propiamente dicho, como el *feedup* y el *feedforward* (Brown, 2015; Brown y Pickford, 2013; Hattie y Timperley, 2007; Juwah et al., 2004; Sánchez, 2011). Asimismo, también debe quedar comprendida la idea de que ha de tratarse de un *feedback* planificado por el profesor, planificación que tiene en cuenta el hecho de que no basta meramente con aportarlo, sino que ha de haber algún tipo de seguimiento de lo que el alumnado hace con él. A esto hay que añadirle la cada vez mayor importancia que se atribuye al hecho de que la provisión e interpretación del *feedback* pase a ser, ante todo, una responsabilidad del alumnado (Boud y Molloy, 2013; Brown y Pickford, 2013; Cano 2014, 2016; Hattie y Timperley, 2007; Siemens 2005).

Al mismo tiempo, es preciso recordar en estos momentos lo precisado en el capítulo 2 acerca de que sin excluir ninguno de los procesos de retroalimentación que se dan y se generan habitualmente en las aulas, el *feedback* del que estamos hablando es el realmente formativo, es decir, el que está inmerso dentro del propio sistema de evaluación y aparece ligado a la realización de las actividades de evaluación programadas y a los instrumentos establecidos para valorarlas y calificarlas, de manera que eso hará que se trate de un *feedback* con verdadero sentido para el aprendizaje. Lo que se quiere dejar claro con esto es que cualquier *feedback* no es formativo, y que el mero hecho de proporcionar retroalimentación en el aula no comporta que los procesos de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación vengán a tener un valor formativo.

Todo lo anterior demanda del profesorado un alto grado de compromiso e implicación a lo largo del proceso, así como la movilización de recursos personales que favorezcan que el transcurrir de la asignatura esté centrado realmente en el alumnado y su aprendizaje, para lo

cual será necesario promover iniciativas que reorienten el proceso de enseñanza sobre la marcha y no solo a final de curso pensando en el siguiente. Así pues, aun cuando el alumno sea el centro y razón de ser de los sistemas de evaluación formativa, el propio hecho de eso sea así hace que los profesores tengan que estar preparándose y perfeccionándose. En consonancia con ello, autores como López (2009), Martínez et al. (2015), Romero et al. (2014) y Vallés et al. (2011), hablan de que estos sistemas demandan, y al mismo tiempo potencian, la reflexión del profesorado sobre su propia práctica, incrementando sus niveles de calidad docente. Así pues, una vez más resulta lógico que los expertos hayan reclamado el perfeccionamiento del profesorado como uno de los rasgos acreditativos de los sistemas de evaluación formativa, lo cual también fue señalado explícitamente en los autoinformes de dos de las asignaturas implicadas en el proyecto de innovación.

Lo que subyace en las ideas anteriores es el compromiso por una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su conjunto, de ahí que los expertos indicaran que la mejora de esos procesos es también otro de los sellos distintivos de los sistemas de evaluación formativa.

Todo esto lo podemos sintetizar de la siguiente manera:

- Los expertos han ratificado los aspectos más comúnmente vinculados a la propia definición de la evaluación formativa, a saber: que se trata de una evaluación que debe estar concebida y organizada en torno al aprendizaje del alumnado, que demanda y pone en juego la formación y preparación del profesorado, y que conlleva la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.
- El proceso (desde el principio hasta el final) debe contar con criterios claros y definidos e ir acompañado de un *feedback* formativo que permita al alumnado conocer dónde tiene que llegar y dónde se encuentra en cada momento. Su importancia es tal que por derecho propio un lugar central en la evaluación formativa. Esto ha quedado corroborado por el número de expertos que incidieron en la importancia de la retroalimentación, así como por la cantidad de veces que lo hicieron. Al respecto, resulta pertinente volver a recordar la metáfora empleada por Brown y Pickford (2013) según la cual, si la evaluación es el motor que impulsa el aprendizaje, el *feedback* “es el aceite que lubrica los engranajes de la comprensión” (p. 23).

Por su parte, los aspectos considerados como complementarios por el grupo de expertos, son algunos de lo que ya se han ido comentando y justificando teóricamente a lo largo de esta discusión, y que hablan de la importancia de:

- Que se den procesos democráticos de negociación y consenso con el alumnado que favorezcan su implicación y coparticipación en la evaluación. Con todo, no hay que olvidar que la realidad demuestra que se pueden llevar a cabo procesos de evaluación formativa con independencia de que se dé o no esa participación.
- Que se tenga en cuenta la dimensión individual del alumnado, si bien no hay que confundir la evaluación formativa con el aprendizaje individual.
- Que se introduzcan mecanismos que favorezcan los procesos de autoevaluación grupal, y más concretamente, de autocalificación grupal, ya que realmente es alrededor de la calificación donde se generan las dificultades y resistencias del alumnado.
- Que se acepte que la evaluación formativa es la forma más natural de evaluar porque, a fin de cuentas, toda acción educativa solo tiene verdadero sentido cuando está

centrada en buscar la formación del alumnado al que está dirigida. Ello habla de una pertinencia de uso que va más allá de cualquier coyuntura concreta, incluida la del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

- Que existan planteamientos más globales y transversales dentro de las áreas, departamentos y titulaciones para que las experiencias de evaluación formativa no constituyan hechos aislados y puntuales.
- Que en la línea de lo dicho por Madrid (2005), se disponga del adecuado respaldo institucional, lo que debería traducirse en que la evaluación formativa estuviera contemplada dentro de la normativa universitaria sobre evaluación.
- Que no se confunda la evaluación con la calificación, razón que explica algunas de las dificultades que se dan para pasar de la evaluación a la calificación.
- Que se tenga en cuenta que los exámenes no son incompatibles con los sistemas de evaluación formativa, si bien, de estar presentes, deben ser una más de las diversas actividades de evaluación a plantear.

Esta discriminación entre los cuatro rasgos esenciales de la evaluación formativa y los aspectos complementarios, fue el resultado de la dinámica de trabajo seguida en el grupo de expertos con la finalidad primordial de delimitar y precisar, en la medida de lo posible, qué era lo verdaderamente nuclear y sustantivo de la evaluación formativa y, por contra, qué rasgos o características de los sistemas, por importantes que pudieran ser, no alcanzaban esa categoría. En coherencia con el comentario previo a la investigación, se trataba de procurar diferenciar lo imprescindible de lo complementario para así poder avanzar y profundizar en el concepto de la viabilidad de estos sistemas. Esto nos conduce, directamente, a la discusión del objetivo 5.

Objetivo 5. Desvelar qué relación tienen las ventajas, los inconvenientes y las propuestas de mejora que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyen a los sistemas de evaluación formativa, con su viabilidad, sostenibilidad, eficacia y eficiencia.

Comentarios:

- Cabe pensar que potenciar las ventajas que se plantean con relación a la evaluación formativa hará que ésta pueda llegar a ser más eficaz.
- Es muy posible que los inconvenientes que se atribuyen a la evaluación formativa no tengan que ver con lo realmente nuclear de la evaluación formativa, por lo que aunque sí puedan afectar a su sostenibilidad y eficiencia, no deberían poner en riesgo su viabilidad como tal.
- Si se aplican las propuestas de mejora que se han venido formulando y se contrarrestan los inconvenientes asociados a la evaluación formativa, se logrará que ésta llegue a ser más eficaz.
- Una correcta puesta en práctica de los sistemas de evaluación formativa tendría que partir de lo que es nuclear y sustancial y desde ahí avanzar progresivamente hacia lo que es importante pero no imprescindible.

Llegados a este punto, es el momento de retomar los planteamientos formulados en la última parte del capítulo 3 acerca de lo que realmente cabe entender por viabilidad en el contexto que nos ocupa.

Básicamente se trataba de entenderla, a partir del sentido del término, como sinónimo de factibilidad (de aquello que es posible hacer), y no de eficacia, para no caer en el error de atribuir a los sistemas de evaluación formativa niveles de exigencia superiores a los que estrictamente les corresponde. De hecho, y como fue resaltado por uno de los profesores participantes en el proyecto de innovación dentro de su autoinforme, en estos sistemas se puede caer en un exceso de complejidad que puede poner en riesgo su viabilidad.

Asimismo, se trataba de no confundir la viabilidad con la sostenibilidad y la eficiencia, por estrechas que sean las relaciones entre las tres cosas. Y es que por mucho que sea cierto que algo viable, si resulta costoso, puede terminar siendo insostenible, y que también sea cierto que la eficiencia en la realización de las cosas contribuye a hacerlas más viables, eso no significa que estemos hablando de lo mismo. Esto lo hemos visto reflejado en lo declarado por los profesores.

Si unimos estas consideraciones con lo relativo a los aspectos nucleares o imprescindibles de la evaluación formativa, nos encontraremos que ésta será viable en la medida en que lo sean sus rasgos nucleares, lo cual dependerá, en buena medida, de su grado de sensibilidad ante los inconvenientes asociados a los sistemas. Por tanto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, la pregunta es: ¿cuán sensibles son los cuatro rasgos acreditadores del carácter formativo de la evaluación, identificados por los expertos, a los principales inconvenientes que han sido detectados por los agentes implicados en la investigación?

Para contestar a esta pregunta, lo mejor será contemplar los inconvenientes a la luz de las diversas relaciones que los procesos de triangulación, llevados a cabo a lo largo de esta discusión, han puesto de manifiesto entre ellos y las ventajas y propuestas de mejora formuladas.

Sin lugar a dudas, de los cuatro rasgos sustantivos de la evaluación formativa identificados por los expertos, el que realmente es más susceptible de verse afectado por las condiciones y los inconvenientes que se puedan dar, es el que tiene que ver con el *feedback* formativo. Los otros tres (los concernientes al aprendizaje del alumnado, al perfeccionamiento del profesorado y a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje) tienen un carácter más genérico y abierto y admiten múltiples niveles de consecución y desarrollo, por lo que entendemos que son mucho menos sensibles a la presencia de los inconvenientes.

Con el *feedback*, en cambio, las cosas son diferentes. Así por ejemplo, y como alertó en su autoinforme uno de los profesores participantes en el proyecto, es importante que el profesorado se organice bien a la hora de dar *feedback* sobre las producciones de aprendizaje procesuales del alumnado, porque de lo contrario, se podría producir una situación de sobrecarga laboral y colapso que haría inviable e insostenible el sistema. Estaba alertando sobre una de las posibles causas que pueden conducir a una sobrecarga laboral, inconveniente que, como ya hemos visto, fue particularmente señalado en los autoinformes (categoría ‘Responsabilidad y trabajo del profesor’) y que arrojó, en tres de las ocho asignaturas de las que se dispuso autoinforme, datos de carga horaria bastante superiores a lo que sería razonable y deseable esperar.

Parece lógico pensar que ello se podría ver afectado, a su vez, por el número de alumnos a los que hay que atender, ya que eso condicionaría la frecuencia y calidad del *feedback*. Sin embargo, a pesar del indiscutible peso que puede tener la variable ‘nº de alumnos’, los

buenos resultados obtenidos en cuanto a provisión de *feedback* y desarrollo del aprendizaje en grupos con 56 a 85 alumnos, corrobora la evidencias encontradas por Brown y Glasner (2003), López (2006) y Winstone y Milward (2012) sobre la posibilidad de afrontar adecuadamente los retos de esa situación adversa.

Sin duda, una de las razones que explica que lo anterior haya podido ser así, es el hecho de que el profesorado ha recurrido, con cierta frecuencia, a la provisión de *feedback* de forma grupal o colectiva, lo que ha evitado el colapso que podría haberse producido desde enfoques centrados en lo individual y personal de cada alumno o alumna. No se trata de rebajar la importancia del seguimiento y la atención individualizada, pero como han dejado claro los expertos al situar esto último dentro de lo que es importante pero complementario, no hay que confundir la evaluación formativa con el aprendizaje individual ni con la existencia de un *feedback* individualizado.

Si a eso le sumamos lo comentado en el capítulo 2 sobre el cambio de visión acerca del *feedback* que ha ido tomando fuerza en los últimos años (Boud y Molloy, 2013; Cano, 2014, 2016; Siemens, 2005), pasándose de planteamientos más cibernéticos, automáticos o mecanicistas (uno de cuyos rasgos principales era que se trataba de un *feedback* unidireccional del profesor al estudiante) a planteamientos más ligados al conectivismo (*feedback* co-construido por el alumnado), se comprenderá que estamos ante otro aspecto relevante para poder contrarrestar los riesgos de la existencia de un número elevado de alumnos.

Esto entronca con lo dicho por autores como Monjas y Torrego (2010) y Navarro et al. (2010), quienes asocian la viabilidad con la adaptación del alumnado a nuevas exigencias comportamentales que tienen que ver con el hecho de asumir mayores cuotas de responsabilidad, capacidad reflexiva y autonomía. Y es que como decíamos en el capítulo 3, no hay que perder de vista que siendo cierto que la evaluación formativa se puede llevar a cabo dentro de planteamientos educativos muy diversos (incluidos planteamientos metodológicos diferentes), cobra mucho más sentido, y llega a ser más viable y eficaz, cuando se dan planteamientos y metodologías que favorecen el protagonismo del alumnado.

No deja de ser llamativo, que mientras en un caso, los datos de exceso de horas de trabajo del profesorado procedieron de una de las asignaturas con más de 85 alumnos (el rango más alto contemplado para la variable), en los otros dos casos en que se dio esa situación, se trató de asignaturas con menos de 56 alumnos (el rango más bajo contemplado para la variable), lo que da a entender que las razones para esa sobrecarga de trabajo habría que entenderlas más desde el punto de vista organizativo del profesorado implicado, que desde el punto de vista del número de alumnos. De hecho fue en una de esas dos asignaturas donde también se dio el único caso de exceso de horas de trabajo del alumnado. Así pues, muy probablemente, lo que se estaría reflejando en estos dos casos concretos es la presencia de un exceso de complejidad en la manera en que se ha planteado la evaluación formativa. En la misma línea, el que la variable ‘nº de alumnos’ no ha sido un factor tan determinante como cabría esperar, ha venido corroborado, también, por los buenos resultados generales obtenidos en las tres asignaturas con un rango de alumnado comprendido entre 56 y 85 (nivel medio de la variable).

En cualquier caso, como se ha remarcado para el caso del *feedback*, una de las claves para poder enfrentar las dificultades derivadas de la existencia de un elevado número de

alumnos, es recordar lo ya comentado acerca de que la evaluación formativa no exige que los procesos de evaluación tengan que ser individuales, cabiendo la posibilidad, sobre todo en grupos numerosos, de incidir fundamentalmente en procesos de tipo grupal o colectivo que no supongan descuidar, al mismo tiempo, la existencia de los mecanismos que permitirán que cada alumno reciba su prescriptiva calificación individual al final del proceso. Téngase en cuenta que un *feedback* grupal tiene mucho sentido cuando detrás hay una actividad de aprendizaje a la que haya que responder como grupo.

Si a todo esto le sumamos que, desde la perspectiva del alumnado implicado en el proyecto de innovación, en general no ha existido un desequilibrio entre la carga de trabajo y los créditos de las asignaturas, los resultados vienen a indicar que, en gran medida, el *quid* de la cuestión no está en los sistemas de evaluación formativa como tales, sino, más bien, en cómo se planifican y organizan los agentes implicados en dichos procesos, sobre todo, el profesorado.

A la luz de lo dicho hasta aquí, vuelve a quedar atestiguada la existencia de distintas soluciones para los inconvenientes que se asocian con los sistemas de evaluación formativa, incluidos los considerados de mayor peso o calado (la sobrecarga de trabajo para los implicados y las dificultades que entrañan grupos numerosos de alumnos), constatándose que ninguno de los cuatro rasgos acreditadores del carácter formativo de la evaluación (lo que es imprescindible que se dé para que ella exista) tendrían por qué verse comprometidos por los inconvenientes asociados a estos sistemas.

Es cuando vamos más allá del terreno de lo nuclear y esencial cuando se pueden hacer notar, con más fuerza, los efectos de los inconvenientes asociados a la evaluación formativa, pero en este caso, y como hemos aclarado previamente, lo que se vería afectada sería la eficacia de los sistemas, no su viabilidad. Esta es una distinción importante que contribuiría, de tenerse clara y presente, a la extensión y generalización de estos sistemas.

En efecto, cuando analizamos el resto de inconvenientes que se han remarcado en los resultados de nuestra investigación, nos damos cuenta que realmente suelen estar situados en el territorio de lo importante, pero complementario. Cuando además los vemos desde el contrapeso que ofrecen las propuestas de mejora que se han formulado para contrarrestarlos, y a la luz de las muchas ventajas que se ha destacado en estos sistemas, la situación se hace más evidente.

Así por ejemplo...

- (...) siendo cierta la inexperiencia que muchas veces se da alrededor de estos sistemas, y que eso puede generar dudas e incertidumbres, lo habitual es que se den, sobre todo, al principio del proceso y no cuando se ha avanzado más en él
- (...) siendo cierto que se trata de sistemas más complejos que los tradicionales y que precisan ser comprendidos previamente, cuando desde el principio de la asignatura se explican adecuadamente y se dejan claros los criterios de calificación a seguir, el alumnado llega a sentirse seguro con ellos, y más aún cuando los hacemos copartícipes de su desarrollo
- (...) siendo cierto que el alumnado experimenta reticencias ante la autocalificación y la calificación entre iguales, son evidentes las ventajas que proporciona la participación del alumnado en todos los aspectos de la evaluación, por lo que vale la pena explorar diversas alternativas (correcciones anónimas; utilización de

instrumentos de valoración consensuados con el alumnado; etc.) que ayudan a encauzar esa participación.

- (...) siendo cierta la existencia de deficiencias en los trabajos grupales, son muchos los beneficios de las dinámicas cooperativas y en equipo, por lo es importante tener en cuenta que buena parte de la solución pasa porque el profesorado haga planteamientos más acordes a esas dinámicas y vigile su cumplimiento.

Por tanto, partiendo de la base de lo verdaderamente nuclear y esencial, lo que habría que hacer es ir dando cabida, de forma progresiva, a un mayor número de aspectos complementarios y enriquecedores de la evaluación (seguimiento más individualizado, mayores espacios de consenso, mayor variedad de actividades de aprendizaje y de evaluación, etc.) para así ir potenciando las numerosas ventajas que estos sistemas tienen para el aprendizaje y el desarrollo integral de los implicados.

Eso habrá de hacerse en la medida que se den las condiciones estructurales y organizativas que lo permitan, siguiendo de esta manera el consejo de López y Pérez (2017) acerca de “ser prudentes e ir experimentando los sistemas poco a poco y sobre seguro” (p. 58). De esta manera se evitaría el riesgo de llegar a sentirse derrotados en el intento y se avanzaría, con paso firme y adecuado, en lo que en el capítulo 3 denominábamos el ‘camino de la optimización’, que nos llevaría desde el terreno de la viabilidad al territorio de la eficacia, potenciándose, de paso, la sostenibilidad y eficiencia de los sistemas.

Capítulo 9

Conclusiones

A continuación se recogen las principales conclusiones, relacionadas con los objetivos planteados, que se extraen a partir de los hallazgos de esta investigación:

1. Lo nuclear y sustantivo de la evaluación formativa es que toda ella esté organizada en torno a la potenciación del aprendizaje del alumnado, lo cual implica que exista feedback formativo durante todo el proceso, que el profesorado tenga una adecuada preparación y un alto grado de implicación, y que se dé un verdadero compromiso por la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Lo complementario de la evaluación formativa tiene que ver, entre otras cosas, con su dimensión democrática y participativa, con el seguimiento individual del alumnado, con el uso no equivalente de la evaluación y la calificación, y con no hacer de los exámenes las únicas actividades de evaluación.
3. En general, la evaluación formativa es viable siempre que no se confunda lo importante con lo imprescindible y se evite un nivel de complejidad mayor del que estrictamente le corresponde.
4. Atender a lo imprescindible y nuclear de la evaluación formativa, para a partir de ahí valorar la opción de añadir aspectos importantes pero complementarios de ella, se revela como un medio seguro de garantizar la viabilidad, sostenibilidad y eficiencia de estos sistemas, y de avanzar progresivamente hacia su mayor eficacia.
5. Los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje han identificado como ventajas más relevantes del sistema de evaluación formativa lo concerniente al desarrollo de un aprendizaje activo, procesual, práctico y auténtico, coincidiendo con lo aportado por otros estudios muy próximos al realizado. En ese sentido, se revela como un sistema de evaluación muy apropiado para el desarrollo del modelo competencial de aprendizaje.
6. Los inconvenientes más señalados giraron en torno a la mayor complejidad de estos sistemas de evaluación y a la falta de experiencia con ellos, si bien esto no llegó a constituir un verdadero problema, en los casos en que desde el principio de la asignatura hubo información clara y se concretaron los criterios de evaluación y calificación.
7. Se constata que el mayor esfuerzo que demanda la aplicación y desarrollo de estos sistemas no se ha traducido en una desproporción entre horas de trabajo invertidas y créditos de las asignaturas, salvo en una asignatura y en el caso del alumnado; sin embargo, en varias asignaturas el profesorado ha percibido una sobrecarga de trabajo.
8. La sobrecarga de trabajo sufrida por algunos profesores no se ha debido a la existencia de un elevado número de estudiantes, variable que ha tenido un peso relativo en la investigación, sino más bien a una organización demasiado compleja del sistema de evaluación.
9. Las reticencias del alumnado a la hora de autoevaluarse y evaluar a sus compañeros han tenido que ver con la calificación, no con la evaluación propiamente dicha, lo

que la habilita para dar calidad a la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

10. Los inconvenientes asociados a la evaluación formativa a lo largo de esta investigación no afectan a su viabilidad, sino a su eficacia.
11. Se ha constatado que cuando el profesorado dispone de cierto grado de experiencia con los sistemas de evaluación formativa es capaz de desarrollarlos con garantías, si bien es necesaria una formación específica previa.
12. La comprensión y aceptación de los sistemas de evaluación formativa ha sido más difícil para el alumnado de las asignaturas del primer curso y con menor número de créditos, debido a que estos sistemas encierran conceptos complejos que requieren ser asimilados didácticamente y ser vividos en experiencias prácticas.
13. La asimilación y compromiso con los sistemas de evaluación formativa es más positiva en las asignaturas en las que la evaluación constituye además un referente de uso profesionalizador, como se ha constatado en este estudio en las asignaturas de la rama de Educación.
14. El alumnado ha demandado mayores espacios de diálogo y consenso, comprobándose que en los casos en que esto se ha dado, los resultados han sido mucho más positivos.
15. El alumnado y el profesorado constatan la necesidad de mejorar el planteamiento y desarrollo de los trabajos grupales y de generar mayores espacios de consenso en la organización y aplicación de la evaluación.

Capítulo 10

Limitaciones de la investigación y prospectiva

Como ya hemos indicado en más de una ocasión a lo largo de esta tesis, nuestra investigación se ha centrado en un caso muy específico y concreto: el del proyecto de innovación educativa desarrollado en la Universidad de La Laguna en el curso 2011-2012. Por tanto, no pretendemos generalizar sus resultados y conclusiones a cualquier contexto y circunstancia. Ahora bien, en la medida en que pensamos que muchas de las situaciones y aspectos descritos aquí pueden ser comunes a los que se dan normalmente dentro del ámbito de la Educación Superior de nuestro país (y tal vez, y hasta cierto punto, de otros países), confiamos y esperamos que lo descrito y comentado a lo largo de este documento pueda ser de utilidad a distintas personas y colectivos interesados en el tema de la evaluación formativa.

El hecho evidente de que el proyecto de innovación no fue planteado ni realizado en función de esta investigación, sino que ésta aprovechó la existencia de aquel, ha implicado la existencia de aspectos que no eran los más idóneos para nuestro estudio. Es el caso de los desequilibrios en algunas de las muestras para los distintos niveles de las variables analizadas en los cuestionarios, sobre todo en lo relativo a la variable 'tipo de titulación' (donde teníamos siete asignaturas de la rama de Educación frente a tres pertenecientes a otras ramas), a la variable 'curso' (donde solo teníamos una asignatura de 4º curso en comparación con las tres asignaturas para el resto de los cursos) y la variable 'nº de créditos', donde solo teníamos una asignatura con 8,0 créditos y dos asignaturas con 4,5 créditos, frente a siete con 6,0 créditos). Eso, obviamente, nos ha obligado a ser prudentes con los resultados relacionados con esas variables. En ese sentido, y a pesar de la gran cantidad de resultados obtenidos con niveles de significatividad inferiores a 0,05 y a 0,01 (ver capítulo 7 de resultados), la discusión la hemos centrado en las diferencias de máxima significatividad (Sig. = ,000).

Asimismo, otra de las limitaciones más claras, a nivel de los datos disponibles, ha estado en el hecho de que de los ocho autoinformes disponibles del profesorado, solo en cuatro se recogieron datos numéricos concretos sobre horas de trabajo de los agentes implicados (alumnado y profesorado), lo cual también ha hecho que esos datos se hayan tratado con una lógica prudencia.

Lo anterior, junto con la falta de un mayor nivel de profundidad reflexiva en algunos de los autoinformes, ha puesto de manifiesto otra limitación: que el ritmo de trabajo que suele tener el profesorado implicado en los proyectos de innovación hace que, normalmente, no sea capaz reflexionar adecuadamente sobre lo que está pasando durante su transcurso, lo cual se traduce en el momento de cumplimentar el informe final. Es obvio que en este caso, no estaríamos ante una limitación de la tesis en sí, sino del proyecto de innovación, pero no se puede negar que eso ha tenido cierto grado de repercusión sobre ella.

Aun cuando esta investigación puede contribuir a subsanar, en cierta medida, la carencia de estudios sobre viabilidad de los sistemas de evaluación formativa de la que se habló en el capítulo 3, es obvio que todavía queda bastante por avanzar. Sobre todo, a efectos de que se pueda derribar, de una vez por todas, el extendido tópico de la supuesta inviabilidad de estos sistemas, lo cual es utilizado, por muchos, como coartada para seguir evaluando de la manera tradicional a pesar de las enormes carencias y contradicciones que eso supone.

Al respecto, consideramos fundamental que se promueva una reflexión seria sobre el tema y que se den a conocer, mejor y más rigurosamente, las distintas experiencias de buenas

prácticas que se están llevando a cabo en el terreno de la evaluación formativa. Asimismo, también creemos de interés poder avanzar en el planteamiento de líneas colegiadas de evaluación.

Somos conscientes de que muchas de las dificultades que se dan para avanzar en la extensión y generalización de la evaluación formativa provienen de la ausencia de un verdadero apoyo institucional y de que tampoco se dan los suficientes espacios de coordinación y transversalidad entre profesores, departamentos y titulaciones. Con todo, creemos que las resistencias más enconadas y perjudiciales se dan a nivel de los individuos, y es ahí donde se hace fundamental que el profesorado que apuesta por la evaluación formativa sea el primer convencido de que es viable llevarla cabo. En ese sentido, puede servir de ayuda tener claros algunos de los aspectos esenciales planteados en esta tesis. Y es que tenemos la impresión de que en bastantes ocasiones, han sido las propias quejas del profesorado implicado en la evaluación formativa (como fruto de verse sobrepasado por las circunstancias, al confundir lo importante con lo imprescindible) las que han echado atrás a muchos docentes que mostraban interés hacia ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía¹

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster) [Actualización de 16-01-2012] Recuperado el 09-11-2015 de file:///C:/Users/Roberto/Downloads/verifica_guia_v04_120116.pdf
- Ahmed, A. (1987). *Better Mathematics: A Curriculum Development Study Based on the Low Attainers in Mathematics Project*. Universidad de Indiana: H. M. Stationery Office.
- Ajjawi, R. & Boud, D. (2015): Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(2), 252-265.
- Álvarez, J. D., Grau, S., y Tortosa, M. T. (2010). Estrategias de coordinación metodológicas en la evaluación formativa de una asignatura. En C. Gómez y S. Grau (eds.), *Evaluación de los aprendizajes en el EEEES* (pp. 75–90). Alcoy: Marfil.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- American Association for Higher Education (AAHE) (1991). *Nine Principles of Good Practice for Assessing Student Learning*. Sterling, VA: Stylus. Recuperado el 22-07-2016 de <http://www.higher-ed.org/resources/assessment-AAHE.htm>
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (Eds.), *Métodos de la investigación en las Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*, vol. I y II. Barcelona: PPU.
- (1998). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L. y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Educación física y deportes. Revista digital*, 24, 1-39.
- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Jimeno (ed.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 175-205). Madrid: Morata.
- Archbald, D. A. (1991). Authentic assessment: Principles, practices and issues. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 279-293.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

¹ Por una cuestión de homogeneidad en el formato de las referencias bibliográficas, se ha optado por el criterio de recoger un único apellido de cada autor o autora.

- 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 el 02-09-2015 de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf
- Assessment Reform Group (2008). Changing Assessment Practice. Process, Principles and Standards. [Disponible en la web de Nuffield Foundation]. Recuperado el 22-07-2016 de [http://nuffieldfoundation.org/sites/default/files/JG%20Changing%20Assment%20Practice%20Final%20Final\(1\).pdf](http://nuffieldfoundation.org/sites/default/files/JG%20Changing%20Assment%20Practice%20Final%20Final(1).pdf)
- Baartman, L. K. J., Kirchner, P. A. & Van Der Vleuten, C. P. M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria* 3(2), 47-60.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bataloso, J. M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula*, 35, 3-77.
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5-25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Bericat, E. (1999). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assesment and classroom learning. *Assesment in Education*, 5(1), 7-74.
- (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.
- Black, P., Harrison, C., Hogden, J., Marshall, B. & Wiliam, D. (2005). Dissemination and evaluation: A response to Smith and Gorard. *Research Intelligence*, 93, 6–7.
- Blanco, A. (1989). Fiabilidad y generalización de la observación conductual. *Anuario de Psicología*, 43(4), 5-32.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (Ed.) (1995). *Enhancing learning Through Self-Assesment*. London: Routledge.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in Higher Education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.

- (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- (Eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in Higher Education*. Sidney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(6), 698-712.
- Bretones, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki-Cooperación Educativa*, 65, 6-15.
- (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. (2015). A review of contemporary trends in Higher Education assessment. *@tic 15*, 43-49.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias*. Madrid: Narcea.
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp.150-157). New York: Routledge.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás y L. Buendía (eds.), *Investigación educativa* (pp. 201-246). Sevilla: Alfar.
- Buscà, 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., 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.
- 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'Educaió*, 43, 167-184.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión, introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Ministerio de Educación y Ciencia: *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: Secretaría General Técnica.
- (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24.
- (2016). Del *feedback* al *feedforward*. En N. Cabrera y R. M. Mayordomo (eds.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 31-40). Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI)
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education* 31(2), 219–233.
- (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551-564.
- 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*, 11, 328-346.
- Castejón, F. J., Santos, M. L. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15 (58), 254-267. Recuperado el 15-05-2016 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>
- Conde y Martín (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152.
- Crooks, T. (2001). “The Validity of Formative Assessment.” Comunicación presentada en la British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, 13-15 de septiembre de 2001. Recuperado el 24-09-2015 de www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm
- Delors, J. (Coord.) (1996). “La educación encierra un tesoro.” Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana y UNESCO.

- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsman, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 12-31. Recuperado el 10-09-2014 de http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n2.htm#dochy.
- Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. London: David Fulton Publisher.
- (1989). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós/MEC.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, T. (1995). “Evaluación de los aprendizajes en la Universidad”. En *Actas del Symposium de Innovación Universitaria: Diseño, desarrollo y evaluación del currículum universitario*. Universitat Autònoma de Barcelona, Servicio de Publicaciones.
- (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Documento 09; Colección “Documentos”. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Espadas, F. (1998-99). Evaluación, investigación y práctica docente: un proyecto de innovación curricular. *Cooperación Educativa/Kikiriki*, 51, 64-68.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005): “Informe sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (*Estándar and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) European Association for Quality Assurance in Higher Education (Helsinki).
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.
- Falchikov, N. & Boud, D. (1989). Student self assesment in Higher Education: meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-400.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.

- Fernández, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraile, A. y Aragón, A. (2003). “La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física.” *En Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. CD. Tenerife, Universidad de La Laguna.
- Fraile, A. y Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43.
- 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 el 22-12-2015 de [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionFormativaEnDocenciaUniversitariaYElRen-4239063%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionFormativaEnDocenciaUniversitariaYElRen-4239063%20(1).pdf)
- (2015). “Creación y desarrollo de una Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia universitaria.” *En Actas del 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE14)*. Recuperado el 28-08-2015 de <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/lopez-pastor.pdf>
- Gauntlett, N. (2007). *Literature review on formative assessment in Higher Education*. Middlesex University. Recuperado el 07-09-2015 de http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/feedback_assessment_higher_educ.pdf
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Gutiérrez, C., Pérez, A., 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, A. 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. *Ágora para la EF y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Hamodi, C. (2014). “La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso.” [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C., López, A. T. y López, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación educativa*, 3(1), 1-33. Recuperado el 16-09-2015 de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Hamodi, C., López, V. M., López, A. T. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 14, 71-81.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Education Research*, 77(1), 81-112.
- Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 213-241.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.
- Ibarra, M. S., Blanco, E., González, L., Rodríguez, G. y Téllez, J.A. (2006). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Cádiz. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Jiménez, F., Navarro, V., Pintor, P. (2010): Estado de las vías de opcionalidad de la evaluación en la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Enseñanza Universitaria (2006-2009). En J. L. Pastor, B. Muros y J. C. Luis (coords.), *Actas V Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: la Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea* (CD). Guadalajara, 2, 3 y 4 de septiembre de 2010.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UAB.
- Joy, J. & Maxwell, G.S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), 117-194.
- Julián, J., 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 del Deporte*, 10(38), 218-233.
- Juwah, C. Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D & Smith, B. (2004). "Enhancing Student Learning Through Effective Student Feedback." The Higher Education Academy (Generic Centre).
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education*, 16(3), 263-268.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre, 49400-49425.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril, 16242-16260.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- López, V. M. (2000). *Evaluación Compartida: descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Morón de la Frontera (Sevilla): MECP.
- (Coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- (Coord.). (2009). *La evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- (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 el 14-10-2014 de <http://www.psye.org/articulos.php?id=86>
- López, V. M., Martínez, L. F. y Julián, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *RED-U. Revista de Docencia Universitaria*, 1(2), 1-19.
- López, V.M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V. & Webb, G. (2011a). 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., Manrique, J. C. y Vallés, C. (2011b). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 14(4). Recuperado el 2-03-2015 de <http://www.aufop.com>
- López, V. M., Pintor, P., Muros, B. & 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.
- López, V. M., Hortigüela, D., Pérez, A., Manrique, J. C., Monreal, I., Arribas, J. M., Gil, C. y Vallés, C. (2015). La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: finalidades, organización y resultados obtenidos. *Rcieg (Revista Arbitrada del Centro de Investigaciones y Estudios Gerenciales)*, 20, 78-86.
- López, V. M., Hamodi, C. y López, A. T. (2016). La evaluación formativa y compartida en educación superior. Revisión de evidencias acumuladas. *Pedagogía e Vita* 74(2016), 149-159.
- López, V.M. y Pérez, A. (coords.) (2017a). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. Servicio de publicaciones.
- López, V. M. & Sicilia, Á. (2017b). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. DOI: 10.1080/02602938.2015.1083535.
- MacDonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 3-13.
- Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio Siglo XXI* 23, 49-68.
- 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 el 15-03-2014 de <http://www.psye.org/articulos.php?id=88>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11478
- Martínez, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15. Recuperado el 14-05-2015 de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-martinezrizo12.html>
- Martínez, L., Vallés, C. y Romero, M.R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@tic*, 14, 59-10.
- 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 el 17-04-2014 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/171/1747>

- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: MEC. Recuperado el 6-08-2015 de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Medina, J. y Delgado, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre Educación Física y Deporte en las que se utilice como método la observación. *Motricidad*, 5, 69-86.
- 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. En V. M. López, B. Muros y J.C. Luis-Pascual (eds.), *La Evaluación Formativa en el Contexto Internacional de la Convergencia Europea* (pp. 321-340). Madrid: Adal.
- Morales, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Morgan, D. L. & Krueger, R. A. (Eds.) (1998). *The Focus Group Kit* (6 vols.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea.
- Muros, B., y Luis-Pascual, J. C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156.
- Navarro, I. J. y González, C. (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 187-200.
- Navarro, V. (2011). "Situación de la evaluación formativa en el Programa *Docentia* y estrategias para implementarla." [Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Huesca, Universidad de Zaragoza].
- 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), 1-13.
- Nicol, D. (2007). E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further & Higher Education*, 31(1), 53-64.
- (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. (Dossier du formateur) *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64.

- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2005). Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30(4), 369–386.
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486.
- Palacios, A. y López, V. M. (2013a). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pérez, Á., Tabernero, B., López, V., Ureña, N., Ruíz, E., Capllonch, M., González, N. y Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez, A., Hortigüela, D. y Gutiérrez, C. (2017). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 39-75.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, zune réponse à l'échec scolaire?* Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. Université de Genève, Suiza.
- Porto, M. (2005). *La evaluación de estudiantes universitarios; el caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (2008). Evaluación para la competencia creativa en la educación universitaria. *Cuadernos FHyCS-UnJu*, 35, 77-90.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback : All That Effort, but What is the Effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(3), 277–289.
- Price, M., Handley, K. & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing Attention on Engagement. *Studies in Higher Education* 36(8), 879–896.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003, 33848-33853.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.

- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2846-2851.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre, 44037-44048.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio, 58454-58468.
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). "Metodología de la investigación." Material docente de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero, R., Fraile, A., López, V. M. & Castejón, F. J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in Higher Education / Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341, DOI: 10.1080/02103702.2014.918818.
- Romero, R., Castejón, F. J., & López, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Relieve: Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), art. ME5. doi: 10.7203/relieve.21.1.5169
- Rovira, M. (comp.) (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Ruíz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruíz, J. R.; Ruíz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura CCD*, 8(22), 17-29.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assesment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.

- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- (2001). Sentido y finalidad de la Evaluación de la Universidad. *Revista Perspectiva Educativa*, Instituto de Educación, UCV, 37-38, 9-33.
- Santos, M. L., Castejón, F. J. y Martínez, L. F. (2014). Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 127-144.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. W. Tyler et al. (Eds.), *Perspectives in Evaluation* (pp. 39-83). American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, nº 1, Chicago.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed.) (pp. 273-285). London: Sage.
- (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenton, A. (2011). How Could a Dialogic Approach to Teaching Transform Students' Learning? A Discussion with Reference to Medical Education. *Higher Education Research Network Journal*, 4, 15–22.
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas : Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tabernerero, 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.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: de l'intention à la mise en oeuvre*. Montreal: Chenelière Éducation.
- Tejedor, F. J. (dir.) (1998). "Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos." Informe de Investigación, CIDE.
- Tillema, H. H., Kessels, J. W. M. & Meijers, F. (2000). Competences as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from The Netherlands. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 25, 265–278.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformativa and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38, 323–342. DOI: 10.1080/03054985.2012.689693

- Trillo, F. y Porto, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre evaluación en la Universidad. Un estudio de casos en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Universidad Autónoma de Madrid. 'Normativa de evaluación académica' (Aprobada en Consejo de Gobierno de 8 de febrero de 2013). Recuperada el 6-11-2015 de http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/jsanchez/documentos/1303%20NORMATIVA%20EVALUACION%20C3%93N.%20Aprobada%20en%20C%2%BAG%20BA%20de%208.02.13.pdf
- Universidad de Alcalá. 'Normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes' (Aprobada en Consejo de Gobierno de 24 de marzo de 2011). Recuperada el 5-11-2015 de https://portal.uah.es/secretaria_general/normativa/estudiantes/NormatEvaluacionAprendizajes.pdf
- Universidad de Barcelona. 'Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges' (Aprobada en Consejo de Gobierno de 8 de mayo de 2012). Recuperada el 5-11-2015 de <http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio.pdf>
- Universidad de Deusto. 'Reglamento de Estudiantes' (Aprobado en Consejo de Dirección de 23 de julio de 2015) Recuperado el 6-11-2015 de http://www.ingenieria.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=Expires&blobheadervalue2=Content-type&blobheadervalue3=MDT-Type&blobheadervalue4=Content-Disposition&blobheadervalue5=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue6=application%2Fpdf&blobheadervalue7=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue8=inline%3Bfilename%3D%22reglamento_estudiantil%2C0.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344389274910&ssbinary=true
- Universidad de Granada. 'Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes' de la Universidad de Granada (Aprobada en Consejo de Gobierno de 20 de mayo de 2013). Recuperado el 6-11-2015 de <http://www.ugr.es/~facmed/tablon/docencia/normativaevaluacionugr.pdf>
- Universidad de La Laguna (2004). 'Estatutos'. Recuperado el 9-11-2015 de http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/wull/la_institucion/legislacion/normativa/estatutos.pdf
- (2015). 'Reglamento de Evaluación, Calificación, Revisión e Impugnación de Calificaciones, y Rectificación de Actas de la Universidad de La Laguna' (Aprobado en Consejo de Gobierno de 27 de marzo de 2015). Recuperado el 4-05-2015 de <http://www.gobcan.es/boc/2015/081/003.html>

- (2016). ‘Reglamento de Evaluación y Calificación de la Universidad de La Laguna (Aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de diciembre de 2015). Recuperado el 21-01-2016 de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/011/>
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ‘Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado en los títulos oficiales, títulos propios y de formación continua’ (Aprobado por acuerdo del consejo de gobierno de 24 de mayo de 2011). Recuperado el 16-09-2014 de http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/7088/7088524/reglamento_de_evaluacion_de_los_resultados_de_aprendizaje_y_de_las_competencias.pdf
- Universidad de León. ‘Reglamento de evaluación y calificación del aprendizaje’ (Aprobado en Consejo de Gobierno del 12 de marzo de 2010). Recuperado el 16-09-2014 de http://centros.unileon.es/biologia/files/2011/05/20112188335554_n_reglamento_evaluacion_y_calificacion_aprendi_ule.pdf
- Universidad de Murcia. ‘Reglamento de convocatoria, evaluación y actas’ (Aprobado en Consejo de Gobierno de 12 de abril de 2011). Recuperado el 16-09-2014 de <http://www.um.es/sabio/docs-cmsweb/novedades-isen/reglamento-convocatoria-evaluacion-actas.pdf>
- Universidad de Salamanca. ‘Reglamento de evaluación’ (Aprobado en Consejo de Gobierno de 19 de diciembre de 2008). Recuperado el 16-09-2014 de http://campus.usal.es/~boletininformativo/documentos/3192-P06_Reglamento_de_Evaluacion_Universidad_de_Salamanca.pdf
- Universidad de Santiago de Compostela. ‘Normativa de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de revisión de calificaciones’ (Aprobada en Consejo de Gobierno del 15 de junio de 2011). Recuperada el 6-11-2015 de http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20110721/AnuncioG2018-190711-4180_es.pdf
- Universidad de Sevilla. ‘Normativa reguladora de la evaluación y calificación de las asignaturas’ (Aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 29 de septiembre de 2009 y modificado por acuerdo de Consejo de Gobierno de 18 de marzo de 2010). Recuperado el 16-09-2014 de <http://servicio.us.es/inspeccion/pdf/NORMATIVA%20REGUL.pdf>
- Universidad de Valladolid. ‘Reglamento de ordenación académica’ (Aprobado en Consejo de Gobierno de 16 de febrero de 2012 y modificado en Consejo de Gobierno de 24 de julio de 2012). Recuperado el 6-11-2015 de http://www.uva.es/export/sites/uva/1.lauva/1.04.secretariageneral/_documentos/VII.4.Reglamento-de-Ordenacion-Academica.pdf
- Universidad de Zaragoza. ‘Reglamento de normas de evaluación del aprendizaje’ (Aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de diciembre de 2010). Recuperado el 16-09-2014 de <http://wzar.unizar.es/servicios/coord/norma/evalu/norma.pdf>

- Urquhart, L. M., Rees, C. E. & Ker, J. S. (2014). Making Sense of Feedback Experiences: A Multi-School Study of Medical Students' Narratives. *Medical Education* 48(2), 189–203.
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruíz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- Watts, F. y García, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Winstone, N. & Millward, L. (2012). Reframing Perceptions of the Lecture from Challenges to Opportunities : Embedding Active Learning and Formative Assessment into the Teaching of Large Classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31-41.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación cualitativa*. Barcelona: Centro de Publicaciones el MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in Higher Education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.
- Zabalza, M.A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García-Valcárcel (ed.), *Didáctica Universitaria* (pp. 261-291). Madrid: La Muralla.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 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*, 7(4), 1–33.